

37837  
163

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK

1994. 34. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár), Dr. Halmai György (Jászberény),

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával jelent meg.

## TARTALOM

Mária Kenessey Szuhányi – Dr. Janovszky Sándor: Nevelni kellemesen is lehet, avagy Alfred Adler véleménye a nevelésről . . . . .	111
Dr. Bóra Ferenc: A türelem pedagógiai ereje . . . . .	116
Dr. H. Tóth István: Tények, adatok, összefüggések az olvasásra szánt órákról . . . . .	122
Büki Pálné: Mit is lehetne tenni, hogy a honismereti mozgalom méltó helyére kerüljön? . . . . .	127

## MŰHELY

Dr. Török Gábor: Szép Ernő – szép! . . . . .	130
Dr. Kunoss Judit: 3. osztályos nyelvtankönyv összehasonlító elemzése . . . . .	134
Fazekas Tamásné: Művészetre nevelés tanórán kívüli foglalkozásokon . . . . .	143
Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona: Az egészség érték . . . . .	146
Hegedűs Katalin – Mótyovszkiné Udvaros Ida: Ünnepi műsor . . . . .	147

## ÖRÖKSÉG

Faludi Szilárd: Magyar pedagógusok . . . . .	150
--	-----

## SZEMLE

Dr. Földes Csaba: Dr. Hoóz István: Baranya megye nemzetiségeinek jogállása, oktatási és kulturális helyzete . . . . .	153
Dr. Domonkos János: Varga Vera: Róth Miksa művészete . . . . .	155
Dr. Ormándi János: Farkas Olga: Rajzot tanítottam . . . . .	156
T. Kiss Tamás: A magyarországi kulturális minisztériumokról (1867 – 1993) . . . . .	158



MÁRIA KENESSEY SZUHÁNYI  
Zürich  
DR. JANOVSZKY SÁNDOR  
Általános Iskola  
Pusztaföldvár

## Nevelni kellemesen is lehet, avagy<sup>1004 AUG 2 31</sup> Alfred Adler véleménye a nevelésről

Hogy hogyan éljük meg a nevelést, az egyetlen egy dologtól függ, attól, hogy én mit érzek a gyermek iránt. Mit szeretnénk mi nevelők elérni tanítványaink körében? Hogy okosak, ember-szeretők, kitartók, küzdenitudoók legyenek. Tehát tudjuk azt, mi a célunk. De milyen az az „anyag”, amivel foglalkozunk? Tudjuk-e azt, hogyan kell velük bánni? Ha megkérdezzük egy szabót, hogy melyik anyagból mit lehet csinálni, akkor az konkrét választ ad rá. A lényeg az, hogy minden más szakmában sokszor okosabbak vagyunk, mint a gyermeknevelésben. Valamennyiünknek az a vágya, hogy gyermekeink nevelésében céltudatosan cselekedjünk. Tehát ne tegyünk olyan dolgokat velük, ami nem jó nekik. A cél az, hogy ismerjük meg tanítványainkat és tudjuk, hogy mi is az, amire szükségük van ahhoz, hogy egészségesen fejlődjenek, és eligazodjanak a különböző élethelyzetekben. Ehhez a célkitűzéshez segédeszköz az individuál-pszichológia.

Az individuálpszichológia kiművelése Freud és Jung mellett Alfred Adler nevéhez fűződik, aki Freudnak volt kortársa, és vele egyidőben fejlesztette ki új irányzatát, amely különösen a pedagógiára volt és van hatással.

Az individuálpszichológia (IP) épít a régi ismeretekre is. Kant mondta: „A gondoskodás és a lelki fejlődés a tér, idő, ok kategóriájában történik.”

A relatív jó és rossz fogalmak nem abszolút kritériumok, hanem szubjektívak. Az IP is használja az ún. common sense (józan ész, egészséges emberi értelem) kifejezést. A relativitást a jó és rossz között ettől teszi függővé. Ez az IP mércéje. Ami a társadalomnak, a csoportnak, a közösségnek hasznára van, az az egészséges, az a jó. Ami a társadalomnak, a társnak, a csoportnak árt, az a káros, az a neuralgikus. A IP tulajdonképpen nem más, mint Alfred Adler véleménye az emberről. Hogy milyen is az ember? Az ember szerinte lelki, szellemi hozzáállásából saját magához és környezetéhez viszonyul. Genetikusan hozza magával múltját, ami nincs még teljesen „beprogramozva”, kezdettől fogva a környezetén keresztül válik azzá, ami.

Az individuálpszichológia szerint az ember egy egység, neve is innen származik. Nem az individuumból, hanem a feloszthatatlanságból ered. (Tehát a feloszthatatlan pszichológia.) Adlernek Freuddal szemben volt ez az állítása. A különböző részek együttesen adnak értelmet az életnek, az egész több, mint az egyes részek összege. Az ember ebben az egységben egy bizonyos cél felé törekszik. Ez a finalitás, a célirányosság a legfontosabb segédeszköz a nevelésben.

Minden gyerek, minden felnőtt, akármit csinál is, egy célt követ. Lehet, hogy ezt a célt nem tudjuk, vagy éppen nem mindig tudjuk, de akkor is követjük. Ez a cél ad értelmet a viselkedésnek. Ha meg akarjuk érteni a gyereket, akkor nem az okokat kell keresni, hanem a célt.

Minden élőlény egy működési potenciállal jön világra, egy energiával, ami a tevékenységgel nő. Tehát a mozgás mindig a mínuszból a plusz irányába megy. Az ember ennek hatására a kellemetlen érzéséből a kellemesebb érzés felé halad. A kisebbségi érzésből a jó önbizalom felé.

Az önmegvalósításra való törekvés, a személyes határok elérése és az egészséges fejlődés folytán a gyerek minden nap szeretné tágítani határait. Jung ezt individualizált akciónak nevezi, Adler kulturális fejlődésről beszél. Az önmegvalósítás szerinte csak az „én” és a „te” között lehetséges. Egy ember egyedül nem lehet semmi, csak viszonyítva a csoporthoz, a társhoz. Ez az

a nagy erő, amire Adler mindig visszatér. Az ember csak közösségben fejlődhet egészségesen. Ha a közösség kiveti magából, akkor kénytelen neurotikusan reagálni. Tehát ez a társas lény volta adja meg az erőt a gyerekeknek, hogy akarjon a csoporthoz tartozni, ez abszolút genetikusan is meghatározott kényszer. Ha a csecsemő pl. nem tudja megszerettetni magát a felnőttekkel, akkor nehezen tudja az első éveit túlélni. Ezt Adler először 1910 körül fogalmazta meg úgy, mint a gyermek gyöngédség utáni igényét. Ez a legerősebb motor emberi lényünkben, ami a fejlődést elősegíti. Ha ez a gyöngédség utáni vágy nem kap pozitív visszajelzést, akkor elindul a neurotikus fejlődés. Tehát a csoport egyidejűleg eszköze és célja is a gyermek életének. Külső behatásokra az ember kénytelen a belső struktúráját megváltoztatni. Adler szerint az együttélés vaslogikája alól senki sem tudja magát kivonni. Ez a nevelésben azért fontos, mert a csoporton belüli viselkedést a felnőtt, a pedagógus viselkedése által lehet megmozgatni, esetleg erejét lefékezni.

Amit mi felnőttek sokszor nem szeretünk elfogadni, az az, hogy az ember nem áldozat, hanem saját sorsának aktív alkotója. A legtöbb döntésünk, amit életünk során hozunk – akkor is, ha ez nem eléggé tudatos –, ilyen értelemben leegyszerűsítve – a boldogság és boldogtalanság is – a mi kezünkben van.

Az ember, a gyermek megértéséhez nem az a lényeges, hogy mi történik vele, hanem az, hogy azt hogyan értelmezi. Tehát nem az a lényeg, ami körülötte van, hanem az, hogy mi a véleményem róla.

A következtetéseket, amelyeket én vonok le, az az én saját szubjektív szabadságom, én dönthetek felette. Ez a nevelésben is és az egyén fejlődésében is igen fontos pedagógiai eszköz.

Ezek a fentebb leírt gondolatok azért fontosak, mert az ember, a pedagógus egy bizonyos képet alkot meg a gyerekekről. A róla alkotott véleményem az egyetlen döntő dolog. Ha nekem, a pedagógusnak az az IP-s véleményem, hogy a gyermek kezdettől fogva szeretne jó lenni, és ha választhat, inkább jó, mint rossz –, hiszen minden adottsága megvan és benne van, hogy jóvá váljon –, akkor egészen másképp nevelek, mintha az a véleményem, hogy ez a „haszontalan kölyök szemtelen, és csak engem akar bosszantani, ezért nem írta már meg megint a leckéjét, s én majd megmutatom neki, meglátjuk, ki győz” – ez is egy vélemény. Ebből a két különböző véleményből adódik az én szubjektív érzésem, hogy kellemes-e ezzel a gyermekkel való közös együttlétem, vagy esetleg nagyon kellemetlen. Ezek az adleri gondolatok adják számunkra azt az erőt, hogy ezt a véleményt ki tudjuk fejleszteni, és a belső meggyőződést minél kevesebbszer felejtjük el.

Melyek az IP előnyei az iskolai oktatásban?

1. Az emberről alkotott pozitív véleményem következtében egy ún. szociopozitív érzés keletkezik bennem. Ez nem más, mint egy „mi” érzés. Tehát mi ketten vagyunk egy egység, és van egy közös célunk. Az, hogy tanítványunk fejlődjön valamilyen irányban. Ez a „mi” érzés kellemessé teszi az együttlést. Ezért a tanítvány is és én is „lazább” vagyok, így már a munka is könnyebbé válik.
2. Az IP technikája igen egyszerű – ez a másik előnye –, mindenféle közegben alkalmazható, a pedagógus munkájához bizalmat adhat, és ha hatással van a gyerekekre, akkor ez az a motor, ami elindít benne egy fejlődést.
3. Növeli az önismeretet. Az olyan ember, aki más emberekkel foglalkozik, saját önismertét is kell hogy növelje. Ha én holnap is csak olyan vagyok, mint ma, akkor nem vagyok jó pedagógus, pszichológus vagy terapeuta, de a következő nap szeretnék egy kicsit több lenni, ez a finalitás, célirányosság, az önmagát állandóan tökéletesíteni törekvő ember célja. Tudja ugyan, hogy ez a tökéletesítés fikatív dolog, soha nem érhetjük el a teljességet, de azért minden nap szeretnénk gazdagabbak lenni. Mint a kis fa tavasszal, amelyik egyre több rügyet hajt ki.

Az önismeret növelésén keresztül az önfelelősség is növekszik, az ember jobban ismeri saját lehetőségeit. Ez a nevelésben azért fontos, mert nem érezzük magunkat felelősnek olyan dolgokért, amelyekért a gyermek felelős. Tehát nem okoz nekünk álmatlan éjszakát az, hogy ha Pistike nem készítette el a matematika házi feladatát. El tudjuk határolni magunkat attól, hogy mi az „én” lehetőségem, és mi a Pistike lehetősége.

A demokratikus viselkedési mód előnye – amire az IP az embert tanítja –, hogy nemcsak az osztályban lehet alkalmazni, hanem az élet minden helyzetében, eseményein is.

Ez a demokratikus emberekről alkotott vélemény és az ezzel kapcsolatos viselkedési mód megkönnyíti az egész életet. Tágabb értelemben talán azt is lehetne mondani, hogy az IP-nek jövőnevelő hatása is lehet. Az optimista szemlélet fontossága az, amit szeretnénk hangsúlyozni.

Adlernek ez nagy erőssége volt. Ő azt mondta: „Nem azért kell szeretni az embert, amilyen, hanem azért, amilyen lehetne.” Tehát azt kell meglátnunk, ami jó, amire építhetünk, abszolút önzően is, mert ez sokkal kellemesebb, és ebben az esetben a munka is jobban megy. (Ez mindenkinek előnyös, a csoportnak, saját magának, a fejlődést is megkönnyíti stb.)

Kialakul egy körforgás, s ez egyre jobb irányba viszi a gyermeket, csökkentve a bizonytalanságot. Szerintünk a nevelés legnagyobb veszélye a bizonytalanság. A egymástól való bizonytalanság, bizalmatlanság esetében fennáll mindig annak a veszélye, hogy keressük a bűnöst ahelyett, hogy a megoldást keressünk.

Az alapézés vagy alapállás az egymás komolyan vétele, kölcsönös becsülete, tisztelete, az egyenértékűség – ez az alap. Nem az egyenlőség, hanem az egyenértékűség. Ez azt jelenti, hogy elfogadom a gyermeket, embertársamat ma úgy, amilyen most ebben a pillanatban. Tehát nem a feltételes elfogadást adom – ami a pedagógiában eléggé elterjedt –, hanem a feltétel nélküli elfogadást. Ilyenkor történhet a hiba vagy hibák kijavítása. Az adott helyzetet elfogadni azt jelenti, hogy az ember, a gyermek abban a pillanatban, aznap megértve, szeretve, elfogadva, becsülve érzi önmagát. Ez adja a lehetőséget arra, hogy bátran megnyilatkozzon, kedvet kapjon, elfelejtsen harcolni, tehát kooperációs lehetőséget kap. Adler szerint ez azért is jobb, mert az ember vagy gyermek, ha választhatna, akkor inkább kooperálni szeretne, mint harcolni. Ez az első lépés, a belátás a leglényegesebb változás. Ezáltal csökken a félelem, új kreatív lehetőségek nyílnak, mert minden ember kreatív, csak sokszor nem érzi, mert elvesztette saját kontaktusát kreativitásával. Azáltal, hogy a szorongás oldódik, megjelennek az új ötletek. Így érjük el azt, hogy a minőség is javuljon, jobb kedvvel menjen a munka, amely így több sikerrel jár, több önbizalmat ad, tehát elindul magától a fejlődés, amit ezt követően nem is nagyon kell már erőltetni. Akinek több az önbizalma, az a kudarcokat is jobban elviseli, hisz enélkül nincs élet sem az iskolában, sem az iskolán kívül. Ha az egyén nem személyes kisebbségi érzését növeli a kudarcral, hanem a kudarcot mint kudarcot veszi csak, függetlenül saját személyétől, akkor nem kell utána rossz érzésének lennie, hanem van ereje kijavítani azt a hibát, amit vétett. Az ilyen ember általában a környezetére is pozitív hatással van. Az ilyen emberekkel szeretünk együtt lenni, jobban odafigyelünk, ha beszélnek, nagy hatással vannak ránk. Ezen a jóérzésen keresztül elfogadjuk sokszor azt, amit mond, még ha nem teljesen ugyanaz is a dologról a véleményem, amit abban a pillanatban közöl, de gondolkozom rajta, mivel szeretem, tisztelem az illetőt.

Milyen a jó IP-s nevelő?

1. Optimista, realista felfogása van, és ez teszi számára lehetővé, hogy határait is röviden fogalmazza meg.
2. Határait büntetés nélkül megvédi, és ezen belül teljes szabadságot ad (hagyja a gyermeket önmagában próbálkozni, hibákat vétetni). Önálló munkára ösztökéli, kedve szerint gyakorolhat a gyerek akkor is, ha előre tudjuk, hogy próbálkozása sikertelen lehet.
3. Az IP-s tanár háttérben marad, csak segít, ha szükség van rá, de akkor is barátságosan és kedvesen.

4. Az IP-s nevelő motivál. Saját érdeklődésén és nyíltságán keresztül a tanulóknak ilyen téren szolgál példaképként. (Pozitív forrás.)
5. Nem kényszerít és nem sajnál. Minden gyermekben a különbözőség ellenére az erőt és a lehetőségeket látja meg, (a rossz tanulóban nem azt látja, hogy rossz, hanem azt, hogy lehetne jobb is), tehát a benne szunnyadó lehetőségeket is.
6. Bizalomelőleget ad hitével, képes minden tanulóval ott találkozni, ahol az a tanuló van. Arra fektet hangsúlyt, ami jó, és a hibák kijavításához lehetőséget ad. (Pl.: A tanítványának nem azt mondja, hogy 6 matematika példád rossz volt a 10-ből, hanem 4-et teljesen hibátlanul csináltál meg.)

*Adler további elvárásai:*

- Amíg az autokratikus nevelésnél egy ember dönt, addig a demokratikusnál egy ember vezet.
- Az autokratikus parancsol, a demokratikus felhívja a gyermek figyelmét.
- Erőszak helyett motiváció.
- Kényszer helyett stimuláció.
- A ráerőltetés helyett felkínált ötletek.
- Uralkodás helyett irányítás.
- Büntetés helyett segítség.
- Döntés helyett együttes megbeszélés.

E fenti demokratikus szemlélet teszi kellemessé az együttlétet, amit nevelésnek nevezünk.

Adler szerint: „Az a gyermek, aki téves viselkedési módot használ, az csak négy cél között választhat.”

1. Az első cél, feltűnést keltani. Ha az önbizalom foka nem teljesen jó, abban a pillanatban az első elbátortalanítás hatására reakciója, hogy feltűnést kelt.
2. Egy nagyobb elbátortalanítás következménye: a harc. (Mivel a tanár engem nem szeret, majd megmutatom, nekem lesz igazam – Pl.: nem csinál leckét.)
3. A legrosszabb, legkellemetlenebb a tanár szempontjából a bosszú.
4. A tanárokat nem zavarja, de ezek a legbetegesebb gyermekek, akik a visszavonulást választják. Rezignáltak, ők már annyira biztosak abban, hogy nem érnek el semmit, nem szeretnének feltűnni sem.

Tehát az IP-nak a nagy segítsége és lehetősége ezen a lépcsőn való visszakísérés. A kis, a nagyobb és erős elbátortalanodás sorát visszavezetni egészen addig, ameddig az az érzésünk, hogy a gyerekek megint megjött az önbizalma.

Ez tulajdonképpen a tudatalatti célirányosság. Minden ember célirányos. A gyermek egészen addig követi a célját, amíg eléri. Ha negatív viselkedéssel eléri, hogy feltűnést kelt, pl.: leejti vonalzóját, s figyelmeztetjük: Pistike, ne zavarj! – elérte célját.

A negatív viselkedést inorálni, nem észrevenni kell. Amikor nem zavar, a tanítási óra értékelésénél viszont bátorítást, serkentést lehet alkalmazni.

Az első lépés a négy cél vonatkozásában megfigyelni a gyermeket és saját érzéseinket. Azt, hogy a tanuló melyik fokon áll, azt saját érzéseinkből tudhatjuk meg leginkább.

Az első célnál enyhén ingerültek leszünk. A másodiknál be akarjuk bizonyítani, hogy nekünk van igazunk. (Majd én megmutatom neked, hogy megcsinálod a leckét!) Büntetést adok, s majd megcsinálja.

A harmadiknál meg tudnánk sérteni. Nem azért, mert rossz tanárok vagyunk, hanem azért, mert ezt a célt provokálja ki a viselkedése.

A negyediknél már észre sem vesszük a gyermeket, vagy pedig nagyon sajnáljuk, mert lehet, hogy egy igen szerény képességű tanulókról van szó. Ezáltal – ha ezt jelezzük neki – ismételtlen megerősítjük benne hiányosságait.

Adler különösen a csoportra fektetett nagy hangsúlyt. Az IP-s osztályban az osztályfőnöki órákon az asztalokat körben helyezik el a teremben, ahol egymást látják, ahol mindenki elmondhatja a felvetett dologról érzéseit, véleményét, kívánságát csakúgy, mint a tanár. Tehát a csoporton belüli akceptálás nagyon lényeges dolog. Az ember saját magát is legalább olyan komolyan veszi, mint az osztály valamennyi tagját. (Pl.: tanár: Idefigyeljetek, nekem ez így most nehéz, így nem dolgozhatunk tovább, beszéljük meg.)

Ha eléri célját a gyermek azzal a viselkedéssel, amit végez, akkor benne marad. Ha erre mi pedagógusok nem reagálunk úgy, ahogy azt tanítványunk elvárja, akkor kap egy lehetőséget, hogy abból kilépjen. Ez néha bizony rettenetesen nehéz. Minél nagyobb a gyermek, annál nehezebb, annál jobban megerősödik benne, hogy neki ez a szerepe.

Vannak bizonyos szabályok, amelyeket maga Adler is hangsúlyozott a csoport és családterápiával kapcsolatban. Az első legfontosabb feladata a nevelőnek, hogy egyetlen gyermek se legyen az iskolában elbátortalanítva.

Ha ez mégis megtörténik, neveltetésén keresztül kell visszanyernie önbizalmát.

Adler hangsúlyozta – ahogy azt korábban is említettük –, hogy a nevelés célja a gyermeket közösségre nevelni. Minden ettől való eltérés a későbbi három életfeladat betöltésekor nehézséget okozhat. Ez a három életfeladat: a párkapcsolat, a hivatás és az embernek a társadalomba való beilleszkedése. Ha a gyerek a közösségbe való helyét nem találja meg, vagy azt, hogy neurotikussá fejlődik. (Pl.: hatalmaskodik mások felett.)

A bátorító nevelő környezetben a tanuló félelmének kell leépülni, s ezáltal lesz érzésviláguk kellemes, és ekkor nem félnek attól, hogy a tanár segítségét kérjék. Döntő, hogy viselkedési modelként álljunk tanítványainkkal szemben, azaz úgy viselkedjünk, ahogyan tőlük is elvárjuk.

Ha én kiabálok, veszekszem, hogy gyermekem csináljon, tegyen rendet, akkor ő is megtanul kiabálni, de nem rendet tenni, ahelyett, hogy szokatással segítenék a rendcsinálásban. Tehát az emberszeretet és a szociális magatartás megtanítása, gyakoroltatása igen lényeges feladatunk. Nem bünteni akarunk, hanem a dolgok logikus következményeit keressük.

Az IP szerint is az iskolás évek feladata, hogy tanítványaink a demokrácia szabályait betartsák. Minden olyan dolog, ami a közösséget védi, az egészséges.

Vannak ún. aranyszabályok:

1. Próbáld megérteni a gyermeket! Parancsolás helyett kérdezni, átérezni helyzetét.
2. Zsákutca helyett eltérítés! (Zsákutca itt a tilalmat jelenti.) A gyermek energiáját nem visszafojtani, hanem azt kedvező irányba kell terelni.
3. A gyermek pozitív érzésvilágának kihasználása. (Az érem pozitív oldalát megnevezni!)
4. Nagy szabadság, világos határok között. (A határ legyen egyértelműen, röviden megfogalmazva.)

Ha valaha az életben az emberek közötti viszony kellemesebbé válik, azt valószínűleg Alfred Adler tanainak is köszönhetjük.

#### JEGYZETEK

1. Szuhányi Mária: Alfred Adler individuálpaszichológiája, Individuálpaszichológiai kiképzés 1992-93.
2. Szuhányi Mária: IP-nevelés, Szuhányi Alapítvány, 1993.
3. Dr. Máday István: A helyes neveléstől függ nemzetünk sorsa, Gyermekvédelem, 1993. jún. 6.
4. Dr. Janovszky Sándor: Az általános iskolások erkölcsi társadalmi tudata. Doktori értekezés, Szeged, 1985.

## A türelem pedagógiai ereje

„A tolerancia a szabadság megvalósulása,  
belátásos kölcsönösség eredménye”.

(I. Kant)

### *A türelem összetevői*

Erkölcsei tulajdonságot jelöl a türelem szó, nehézségek elviselésére utal: problematikus helyzeteket kell elviselnie a toleráns egyénnek, s a kellemetlen feladatokat is el kell végeznie. A türelemmel rendelkező ember vállalja a nehézségeket, úrrá lesz a kényelmetlenségeken, erős akarattal és kitartással rendelkezik, a sikertelenségeket fel tudja használni hibái kijavítására és az újrakezdéshez. Az egyén társaihoz való viszonyát is áthatja a türelem, ez megmutatkozik döntéseiben, mások érdekeinek figyelembevételében, az együttes tevékenységben, a társak magatartására való nyugodt reagálásban, a megértő elfogadásban, egyének és csoportok tiszteletben tartásában. A vele kapcsolatot tartó személyek hibáinak felismerése után a türelemmel rendelkező ember kitartóan alkalmazza a felvilágosítást, az érvelést, társai gondolkodásának és tevékenységének megváltoztatása érdekében az erőszakmentes megoldásokat, nevelési eljárásokat részesíti előnyben. Türelem és nevelés a plurális pedagógiák elméletében és gyakorlatában egyaránt helyet kap, s a tanár-diák kapcsolatokban, a pedagógusok – szülők – vezetők tudatos vagy spontán kontaktusai-  
ban, az óvónők-tanítók-tanárok feladatokat végrehajtó tevékenységeiben valósul meg. Kudarok esetén a türelmes nevelő bízik tanítványai-  
ban, nyugodt és kiegyensúlyozott, nem idegeskedik, magatartása barátságos, derűs marad, tanítványai a legnehezebb helyzetben is számíthatnak rá. A türelmes pedagógus kongruenciáját a tanulók elismerik, s a hitelessége igényes követelmény-támasztással párosul, nevelése-oktatása sikereket eredményez.

A nevelési-oktatási folyamatban a toleranciával és toleranciára nevelésben az óvónők, tanítók, tanárok, kiszélesítik határendszerüket. A türelem gyakorlati megvalósulásának fontos összetevője a tapintat. A pedagógusok a gyerekeket és ifjakat egymás megértésének szándékából nevelik toleranciára. Ez empátiát feltételez, a nevelő nyomonkövetheti, hogy a tanulók közül ki veszi észre társai gondjait, nehézségeit, problémáit. A diákok arra is reagálnak, hogy mi jelent örömet és derűt a másoknak. A tapintatos gyerek és ifjú nem erőlteti rá magát társaira, a kölcsönösségen nyugvó tolerancia elsajátítása lehetővé teszi, hogy a fiatalok pontosan „mérjék fel” és méltányolják, hogy a csoport többi tagja mit tud elviselni. Ezt egymás között – vagy a tanár közreműködésével – meg lehet beszélni, s a tanulók egyenként és tapintatosan jelezhetik, mikor válik valaki vagy valami terhessé számukra. A tapintat szóbeliségben, magatartásban, viselkedésben, gesztusban nyilvánul meg, melynek legfőbb jellemzője, hogy figyelembe veszi a vele kapcsolatot tartók érzékenységet. A tolerancia által támasztott igényből következik az egymás iránti figyelmesség. Márai Sándor írja: „A tapintat és gyöngédség, mely mint valamilyen csodálatos zenei hallás, örökké figyelmeztet egy embert, mi sok, mi kevés, az emberi dolgokban mi szabad, és mi túlzás, mi fáj a másoknak... Ez a tapintat, mely nemcsak a megfelelő szavakat és hangsúlyt ismeri, hanem a hallgatás gyöngédségét is.” A tapintat és a figyelmesség árnyalt ismerete és figyelembevétel sok segítséget nyújthat a toleranciára nevelésben.

A tolerancia megvalósulása az udvariasság, mely a társas érintkezés szabályait, a társak iránti tiszteletet és megbecsülést, a különböző nemű, életkorú, műveltségű, szándékú emberek előzékenységét, szolgálatkészségét, fesztelen viselkedésmódját foglalja magába. „Nem elegendő ismerni az udvariasság szabályait, mert ha követjük is, legfeljebb küszöbére érkeztünk az udva-



riasságnak. Legyenek pontosak, hajlékonyak a mozdulatok: semmi merevség, semmi habozás. A legkisebb bizonytalanság is nyomban lelepleződik. Micsoda udvariasság az, amely nyugtalanít” – írja Alain. Udvariatlanság a következménye a túl sok szenvedélynek és indulatnak, a magabiztosságnak, az erőszakosságnak, a féktelenségnek és félelemnek, a hangoskodásnak.

Tisztelet és türelem a nevelés folyamatában szorosan összetartozó fogalmak. Bárdos László megállapítása szerint azok iránt érzünk tiszteletet, akiktől gyermekkorunkban félünk (szülők, tanítók). „A bölcsen és szervezeten fölénk rendelt tekintélytől”. A tekintély gyermekkorban akkor fogadható el, ha türelmes és megértő. Ifjúkorban a fiatalok saját elhatározásukból ragaszkodnak valakihez, és tiszteletet éreznek iránta. Ez a tisztelet nem készen kapott, hanem kialakul, létrejön. Az egykorúak között gyakran barátságban nyilvánul meg. A felnőtté érés időszakában az elismerés és a nagybecsülés megnyilvánulása a tisztelet. Mester-tanítvány kapcsolatok jönnek létre, melyben benne foglaltatnak a szellemi intellektualitás, a példa és a példakép, a szakmai kompetencia, a bevezetés a szakterület „titkaiba”. A mester beilleszti tanítványa tevékenységébe: a ismeret, a tudást, a morális értékeket. Idővel felszínre kerülnek a mester gyengeségei: mulasztásai, esendősége, tudásának hiánya, határozatlansága, görcsössége, nehézkes stílusa. Ilyen esetben a tanítvány „tisztellettelen toleranciájára” van szükség. Nietschétől valók a következő gondolatok: „Most meghagyom nektek: vesztítetek el engem és találjatok magatokra”.

### *Társadalmi tolerancia*

„Ha nem alakul ki olyan társadalmi légkör, amelyben megvetés sújta azt, aki demagóg módon uszít, akkor inkább ne beszéljünk toleranciáról”.  
(Bayer József)

Magyarországon a leggyakrabban használt szavak közé tartozik a tolerancia. Arra azonban nem gondolunk, mit is takar ez a szó. Az idegen szavak szótára a tolerál szó jelentését az eltűr, elvisel kifejezésekben jelöli meg. Érdemes elgondolkodni, hogy társadalmi méretekben mit is jelent a tolerancia.

Sokan és helyesen állapították meg, hogy elfojtott konfliktusok jellemezték a közelmúltban társadalmunkat. Az emberek nagy része belenyugodott az adott helyzetbe, elfogadta a tekintélyelvű vezetést. Nem is tehetett mást! Az ország lakossága addig volt toleráns a hatalommal szemben, míg az élet minden területére kiható válság be nem következett. A rendszerváltozás megnyitotta a konfliktusok szelepeit: a kirekesztettek, a megbélyegzettek, a méltánytalanságot és sérelmeket elszenvedők a demokráciában szót kértek és kaptak. Megindult az igazságtalanságot elszenvedők ügyeinek orvoslása. Országunk lakossága hihetetlen toleranciáról tett tanúbizonyságot. Az indulatokat és gyűlölködést gerjesztő – elégtételt biztosító – tolerancia mellett megjelent a megbocsátó türelem is. Az elmúlt időszak hibáit elítélte ugyan a közvélemény, de a „padlóra kerültek” nem bántalmazta. A társadalom kíméletes volt, ritkán alkalmazta a megalázást. Remélhetőleg a demokrácia fokozatosan megteremti a lehetőséget a jogállamiság kibontakozására, melynek megerősödésével párhuzamosan megszilárdul az emberek tűrképessége is.

Jogállamban képzelhető csak el, hogy az állampolgároknak kialakul a maguk igazságát és erkölcsiségét védő képesség, mely egyben tiszteletben tartja a másik ember értékét, igazságát és erkölcsét. Az emberi jogok megfogalmazzák, hogy „minden ember szabadsága addig terjed, amíg a másik ember éppoly értékes és éppúgy sérthetetlen szabadságát nem korlátozza”.

Érdemes megszívlelnünk Bayer József tanácsait, melyek így hangzanak: „A tolerancia dialógikus viszony: a másikat nem zavaró tényezőnek tekinti, hanem olyannak, akire szüksége van, akivel együtt kell és akar élni, és ezért közösen kell kialakítaniuk az elviselhető, sőt örömteli együttélés feltételeit. Nem elég hallgatni és tűrni a másikat, – a tolerancia aktív viszonyt jelent,

meg is kell hallanunk, amit a másik mond, és figyelnünk kell az igazára és az érdekeire.” A tolerancia belátásos kölcsönösséget, humánus magatartást, műveltséget és nyíltságot követel meg.

Azary Béla jövőbe néző prognózisában (és e cikk írójának naiv óhajában) megfogalmazódik, hogy váljék a jövőben jellemzővé egymás megbecsülése, kölcsönös segítése, a bizalom térhódítása. Szűnjön meg a kiegyensúlyozatlanság, váljék feleslegessé az elkeseredés, s a cselekvés számolja fel a fásultságot és a közönyt. Olyan demokráciában kívánunk élni, melyben minden ember fontosságát az is jelzi, hogy toleránsak vagyunk vele szemben. Elérkezettnek látszik az idő, hogy társadalmunk elhagyja egymás elítélését, megszégyenítését. Ha valakiről hazugan, rágalmazó, megsemmisítő módon terjesztenek információkat, a lehető legnagyobb intoleranciát követnek el vele szemben. Nem lesz addig szabad a társadalom, míg az egyes személyek emberi méltósága, mássága nem érvényesülhet. A gyűlöletet, az okatlan ellenségeskedést csak egy mindent megtisztító társadalmi tolerancia képes megszüntetni. Türelemmel lehet a társadalmat – s benne a pedagógia elméletét és gyakorlatát – megváltoztatni.

Nem mindig szabad és (nem minden áron) lehet toleránsnak lenni. A behódolás a beleszólást, az alulról szerveződés lehetőségét, az autonómiát, a másként gondolkodást és cselekvést semmisíti meg. A behódolás alávetettséget jelent, s az érdekek elfogadott és belenyugvó érvényesítését, mert e magatartás „előnyöket” biztosít. Előfordulhat, hogy egyes emberek vagy csoportok behódolással igyekeznek elkerülni kellemetlen helyzeteket, stigmatizálásokat (intoleráns intézkedéseket, megaláztatásokat). Vannak olyan emberek, akik azért igyekeznek egy csoportba bejutni, hogy elkerüljék az adott csoport tagjainak kritikáját. Ezért azt teszik, amit elvárnak tőlük, s így fokozatosan elvesztik önállóságukat és önbecsülésüket. Toleráns gondolkodás és magatartás nem zárja ki a kritikát az embertelennel, a hozzáértés hiányával, a pöffeszkedéssel és cinizmussal, a helytelen intézkedésekkel szemben. A pedagógusoknak természetes megnyilvánulása, hogy érdekeik védelmében, minden olyan kérdésben, mely az oktatásra-nevelésre vonatkozik, az óvónők, tanítók autonómiáját és túllellenőrzöttségét érinti, a demokrácia visszatartására irányul, a szabadságot korlátozza, utasítással és külső szervek beavatkozása révén akar nevelési-oktatási eljárásokat bevezetni (egyöntetűséget, egységet, azonos gondolkodást és gyakorlatot kíván megvalósítani), nem biztosítja az eltérő pedagógiák érvényesülését, rosszul fizeti és nem becsüli meg a pedagógusokat – felemelik szavukat, és törvényes keretek között szembeszállnak a központosító, jogaikat kétségbevonó, az önkormányzást megsértő törekvésekkel szemben. Az óvónők, tanítók, tanárok önállóak akarnak lenni, s nem viselik el a velük szembeni gyámködséget és manipulációt. Lukovich Tamás írja: „A demokrácia nem születik máról holnapra, az emberek gondolkodásmódjának kell megváltozni ehhez. Nem lehet demokrácia addig, amíg a társadalom gerincét „lelkiismeretét” képviselő középosztálybeli értelmiségi szakemberek jelentős részének tudata „kettős életet” él; este a demokrácia híve, másnap reggel már szakmai elképzelései megvalósítása érdekében autokratikus hatalom, illetve patrónus után vágyakozik.”

### *Tolerancia az iskolában*

„Elsősorban a neveltetés kérdése,  
de erkölcsi kérdés is,  
hogyan van-e bennünk türelem...

(Oláh Zsigmond)

Az általános és középiskolák fenntartóinak és pedagógusainak egyik célkitűzése lehet, hogy a változások során egy jelenleginél humanizáltabb és toleránsabb intézményrendszert teremtsenek meg. Nem külső hatásra – utasításra vagy intézkedésre – jöhet létre a tolerancia, hanem a nevelés-oktatás folyamatában zajlik le, lassú, – a személyiségekben is lezajló átalakulás, lelki innovációk során. A toleráns tanító tanár, szülő, diák csak a mindennapi gyakorlatban nevelődhet. A

tudatosan létrehozott tolerancia nevelés kérdése, mely lehetővé teszi, hogy az iskolák kapcsolatrendszerének egyik szervező elvéve a türelem váljék.

Minden iskolában más-más eredménnyel járnak a toleranciával szerveződő pedagógiai programok. A tolerancia meghatározza az iskolák szellemét, stílusát, érintkezési kultúráját, eredménye tettenérhető a jó tanár-tanuló kapcsolatokban, a gyerekek egymást megértő és segítő tevékenységében, az élet minden területét átható jóakaraton, a diákok magatartásában és viselkedésében naponta keletkező konfliktusok megoldhatóságában. A tolerancia elve az iskola tényezőinek mindegyikétől megköveteli az egymás felé fordulást, a figyelmességet, a másik szempontjainak elfogadását, az együttérzést, a bizalmat, a szeretetet, a megértést, a felelősséget, a kölcsönös engedményeket, a problémák és konfliktusok higgadt és jóakarató rendezését, a társak iránti őszinte érdeklődést és tenniakarást, egymás másságának elfogadását. A felsorolásból kitűnik, hogy a tolerancia meghonosítása egy-egy iskolában szinte a nevelés-oktatás egészének metamorfózisát követeli meg, s az oktatási-nevelési intézmények a türelem más-más szintjét képesek megvalósítani. Látni kell azonban azt is, hogy nem csupán elhatározás kérdése a türelem szellemének érvényesítése az iskolákban. Döntő befolyást gyakorol a tolerancia térhódítására a társadalomban – hivatalokban, a kereskedelmi egységekben, a közintézményekben, utazás alatt, az utcán, a lakóházakban, az orvosi rendelőkben, az országgyűlésen, a sajtóban, a politikai gyűlésen, a televízió képernyőjén, a gyerekek számára készített könyvekben, és tankönyvekben, filmekben stb. – tapasztalható intolerancia. A közvetlen környezet légköre, iskolákat támogató vagy támadó attitűdje – az iskolaellenesség és az iskolabarát törekvések, a szülők igénye és áldozatvállalása, az önkormányzatok viszonya az iskolához, a felnőttek véleménye a fiatalokról, a gyerekek és ifjak viselkedése az idősebbekkel szemben, a lakosság állásfoglalása a nevelési-oktatási intézményeket érintő parlamenti és helyi döntésekről, a kialakult gyermekkultúra, a hátrányos helyzetűek és a kisebbségben lévők iskoláztatásával kapcsolatos közvélemény, az elit iskolák és a gyenge eredményt elérő oktatási intézmények közötti nagy különbségek, szegények és gazdagok gyermekeinek iskoláztatási lehetőségeiben tapasztalható nagy különbségek, a vállalkozók és a munkanélküliek gyermekeinek esélyei az iskolákba való bekerülésre – egyaránt igényli a tolerancia pedagógiai hasznosítását.

Pedagógiai szempontból „a tolerancia magatartásmód, stílus, érintkezési forma és szervezeti struktúra együttese. Az iskolai szervezetfejlesztés eredményei gyümölcsözően hasznosíthatók a kíváncsi türelem kialakítása érdekében.” A fokozatosan önállóvá váló iskolák eltérő értékrendszereket képesek létrehozni, így más-más igényeket tudnak kielégíteni. Az iskolán belül a tényleges pedagógiai eredmények alapján vívják ki az elismerést az egyes pedagógiai programok –, s a programokat megvalósító óvónők, tanítók, és tanárok. A sikeres pedagógiákból egyfajta új típusú türelem következik, mely lehetővé teszi a szülők, diákok eredményes pedagógiához való hozzáférést. Iskolákon belüli pedagógiai programok választhatósága biztosíthatja az intézmény toleranciáját a szülők iránt. A szülők kifejezhetik választásukat, elismerésüket a számukra értékes pedagógia-pedagógus iránt, az elutasított (nem választott) programokkal szemben kifejezésre juttatják intoleranciájukat. Pedagógiai nézőpontból a tolerancia magatartásmód és viselkedésforma. „Valamennyiünk számára nagyon fontos – írja Joseph P. Forgas –, hogy interakcióinkban és személyes kapcsolatainkban örömről teljen, és sikereket érjünk el. Személyközi viselkedésünk nem tekinthető csupán magánéletünk egyik fontos részének. Egyre több ember dolgozik olyan területen, ahol a más emberekkel folytatott interakciókra való képesség talán a legfontosabb alkalmassági követelmény”. A tolerancia az óvónők, tanítók, tanárok magatartásának alapkövetelménye, a türelem birtokában építhető ki a kapcsolatrendszer. A toleranciát az eltérő pedagógiák más-más értékekkel színezik. A keresztény toleranciáról Nyíri Tamás kifejti, hogy az egyik ember lelkileg van ráutalva a másik emberre. Ahhoz, hogy emberré legyünk, nemcsak a másik szolgálatára van szükségünk, hanem magára a másik emberre is. Nem tudunk megbízni magunkban, ha nincs, aki

bízik bennünk. Értékeinket nem tudjuk felmérni, ha nincs, aki személyiségjegyeinket értékesnek tartja. Tolerancia nélkül nem találhatunk rá életünk értelmére, ha magatartásunk nem ad értelmet mások életének. Vannak, akik az empátia érvényre jutásával kívánják a toleranciára nevelést gazdagítani. Az empátia „sűrített türelem”, mely lehetővé teszi, hogy a gyerekek és az ifjak társaik felé forduljanak, kíséreljék meg átérezni a másik szorultságát, örömet. Érdeklődést tanúsítanak egymás iránt, mely kiváltja az egymáshoz közeledést. Az empátia a toleráns magatartáshoz olyan motívumokat biztosít, melyek birtokában a diákok aktívan és önkéntesen vállalják a segítségnyújtást. A toleranciához kapcsolható a szolidaritás is, mely tevételes együttgondolkodást és együttérzést jelent. A gyerekek saját érdekeiket másokkal való szolidaritással valósíthatják meg. A pedagógusok egy része a türelmes magatartás végső eredményének a jómodort tartja, mely toleranciát biztosít mindenkivel szemben, s érvényre juttatja a tapintatot. A társadalmi érintkezés alapvető követelménye az elfogadhatóság, melyet a mindennapi életben jómodornak neveznek. „Viselkedni tudásról” van szó, mert íratlan szabályok irányítják a helyes (elvárt) viselkedést, a tiszteletadást (köszönet) társasági-társalgási szokások rituáléját. A beszéd, megbeszélés, beszélgetés, vita, eszmecsere, beszámoló, előadás, társalgás – nyújtja a legtöbb lehetőséget a türelem konkrét megnyilvánulásaira. Durva, badar, ocsmány, sértő, mosdatlan, trágár beszéd eltávolítja az embereket egymástól, az udvarias kommunikáció kölcsönös megbecsülést, tiszteletet – esetenként szeretetet – fejez ki. Szóbeli megnyilatkozásaikba a jómodorú tanulók tompításokat és erősítéseket alkalmaznak, ezek biztosítják a tapintatot, a toleranciát, a „diplomáciai” érzéket. Nyelvi illem nélkül nincs kultúra, s nem alakulhatnak ki toleráns kapcsolatok.

#### *A nevelési tényezők türelme*

„Mindig fel kell tennünk a kérdést:  
„cui prodest?” Kinek az érdeke?”

(Lóránd Ferenc)

Társadalmi-gazdasági ellentmondások változásokat váltanak ki. A metamorfózisok idején van a legnagyobb szükség a türelemre. Emberi sorsokban, intézményekben történnek meg az átrendeződések és a gyökeres átalakulások. A változtatni akarás, régihez ragaszkodás, innovációtehetetlenség, korszerű-elavult, pluralitás-egységre törekvés, tervgazdaság-piacgazdaság, sikerkudarcc, igazságkeresés-hazudozás, őszinteség-képmutatás, kongruens magatartás-ügyeskedő szélhámosság ellentétek választás elé állítják az embereket. Az átalakulás kínokkal és emberi sorsok új alapokra helyezésével jár. A változtatni tudás az egyik alapvető érték, a jövő feltételévé válik. A társadalmi, intézményi, egyéni tolerancia alapvető feladata ebben a helyzetben, hogy szolgálja az emberek társadalmi gazdasági boldogulását, lelki innovációját, egyéni sikereit. A változások elviselése jelenti a valóságos – élet által diktált – türelmet. A váltás és változtatás átforgatás, pluralizálja a pedagógia elméletét és az iskolarendszer gyakorlatát. Pedagógiai eszközökkel – toleranciára neveléssel – eredményes hatásrendszer hozható létre, mely a sokféle pedagógiai törekvés megvalósításához biztosítja a megértést, a másóság elismerését. Igény, hogy iskolaigazgatók, pedagógusok – még a tanulók is – összefüggéseiben vizsgálják a változásokat. Felszínisége a következménye, ha a pedagógus az ellentmondásokat egymástól élesen elkülönítve – csak pozitív és negatív jellemzőiben – szemléli és kezeli. A pedagógusok, igazgatók, szülők, tanulók gondolatainak, érdekeinek, cselekedeteinek merev és elutasító megítélése helyett elfogadó-befogadó toleranciára van szükség. Maróti Sándor írja: „A dolgok változását ellentmondásokra visszavezethető felfogás problémákat lát az események alakulásában, amelynek egyszerre van pozitív és negatív hatása. A változások megítélésében tehát nincs helye a fehér és fekete színű minősítéseknek, mert a valóság ezt sohasem igazolja”.

Változásra – változtatásra alkalmas iskolaigazgatókra van szüksége az iskoláknak. A tolerancia legfőbb biztosítékai a törvényekben vannak, ezek ismerete és betartásának elősegítése a

vezetők legfőbb feladata. Eredményesen dolgozó iskolaigazgató a fokozatosan átalakuló társadalomban az lehet, aki az általa vezetett intézményben meg tudja valósítani a demokráciát, biztosítja a szülők iskolát és pedagógiai programokat választó jogait, figyelembe veszi a „megrendelők” igényeit, az iskola életének alakításába bevonja kollégáit, a tanulókat, a szülőket, az iskolát érintő minden kérdésben konzultál az érdekeltekkel; együtt tud működni az intézmény érdekvédelmi szerveivel, s biztosítja intézménye képviselőtét különböző fórumokon; tudatosítja az iskola előtt álló feladatokat, és felszabadítja a tanári karban lévő változtatási igényeket, ambíciókat, korszerűsítési törekvéseket. „A belülről irányított autonóm emberek vágnak az érvényesülésre, ők azonban elsősorban önmaguk megvalósítását tekintik sikernek. Számukra képességeiknek és igényeiknek megfelelő tevékenység a kielégülés elsődleges forrása, azonban munkakedvük csak akkor lesz tartós, ha erőfeszítéseiket, eredményeiket környezetük, munkatársaik, főnökeik is akceptálják. Az alkotó forrás kiapad, ha az elismerés folytonosan újra nem táplálja.” Az iskolaigazgató ismerje fel, hogy a pedagógia gyakorlatának legfőbb hajtóereje a tényleges munka (teljesítmény) elismerése. Nem könnyű feladat a nagy eredményeket elérő pedagógusok tolerálása kollégái részéről, mert aki változtat, az új mellett kötelezi el magát. A régi mellett lekövetelők éppen ezt nem tudják tolerálni.

„Tolerális iskolavezetésre van szükség – állapítja meg Pócze Gábor –, amely a testület lassabban mozduló vagy elkényelmesedett tagjaival szemben érvényre juttatja a türelmet. Támogatja viszont azokat, akik aktivitást mutatnak az új ismeretek, készségek megszervezésében, sőt azok hasznosításában.” Borkai Róbertné szerint a pedagógusoknak joguk van ragaszkodni konzervatív értékeikhez, s az iskola kötelessége, hogy nyújtson védelmet az eltérő értékrendszerek összeütközéséből következő konfliktusok rendezésében. Az iskolaigazgató vezetői tevékenysége ennél többet igényel: a változó társadalom elvárja, hogy nagyfokú toleranciával támogassa, segítse iskolájában a különböző pedagógiai koncepciók és megvalósítási eljárások érvényre jutását.

Óvónők, tanítók, tanárok akkor nevelhetnek türelemre, ha rendelkeznek a tolerancia megteremtéséhez szükséges megértéssel, beállítódással, eltérő nézetek és álláspontok eltűrésével, belátással, érzékenységgel, közreműködőképességgel, együttműködési készséggel, jóindulattal, figyelmességgel, a másóság értéként való elismerésével, önreflexióval, eltérő személyiségek tiszteletben tartásával, a megbecsülés és elismerés kinyilvánításával; a szuverén ember elfogadásával; a megbocsátás képességével, felelősséggel, demokratikus nevelési (vezetési) stílussal. Természetesen nem minden toleráns szemléletű pedagógus rendelkezik minden ismervvel (tulajdonsággal). Néhány toleranciára utaló tulajdonság elegendő az eredményes oktatáshoz-neveléshez. A türelem pedagógiai ereje akkor teljesedik ki, ha az óvónők, tanítók, tanárok teljes személyiségét – beállítódását, törekvését, szándékát, készségeit és képességeit, magatartását, viselkedését, értékelését – áthatja a tolerancia. A toleráns pedagógus helyesen alkalmazza a türelmet igénylő és ki-váltó módszereket: beszélgetés, megbeszélés, kérdezés, eszmecsere, társalgás, vita, vetélkedő, verseny, ünnepség és ünnepély, dramatizált feldolgozások, tanulmányi kirándulás.

A toleranciával toleranciára nevelés nagy ereje és hatásrendszerének eredménye abban is megnyilvánul, hogy elősegíti a tanulók értékelsajátítását. A fokozatosan átalakuló társadalomban értéknek számít a vagyon, a pénz, a teljesítmény, a siker, a karrier, az öröm, a humor, az egyéni érvényesülés, az automónia, a hit, a szeretet, az üdvösség, a közéleti felelősségvállalás, a szabadságjogok, az emberi méltóság, az elismerés, az üzleti élet, a nemzetiségi kultúra, a pragmatizmus, a vállalkozói szellem. A pedagógus türelemmel felvértezve segíti ezeknek – és más értékeknek – a beépülését a gyerekek és az ifjak személyiségébe, s arra készíti tanítványait, hogy tolerálják egymás eltérő értékeit. Kamarás István szerint az érték az, amit egy társadalmi csoport értékesnek tart normatíve (minősítve, ítélkezve) és praktikusán (viselkedésben, magatartásban megvalósulóan). Érték a dolgoknak tulajdonított minőség. „Értékvesztő – Kamarás István megfogalmazásában – az aggályoskodó, aki csak akkor teljesíti kötelességét, ha hajlamai ellen cselek-

szik, és csak akkor érzi, hogy jót és jól cselekszik, ha kötelességét teljesíti. Értékvesztő a rezignáns, aki csak elemi kötelezettségeire szorítkozik, hogy ne érje csapódás. A cinikus, aki lekicsinyli a magasabb értékeket. Fájdalommal teli, aki az érték nagyságát csak az áldozaton tudja lemérni. A stréber, aki látszólag a jót akarja, de belül azt, hogy másoknak rosszabb jusson... A pluralizmus választási lehetőséget jelent, az pedig nem feltétlenül zavar, hacsak nem a bőség zavara. Értékzavarról akkor beszélhetünk, amikor nem tudunk választani, mert összemosódnak az értékek". Hogy mindenki az érdekeinek megfelelő értéket választhassa, toleranciára van szükség. A többféleség elfogadhatóvá válását a türelem segíti elő.

Gyermekek és ifjak tapasztalják, hogy a társadalom rétegeiben, csoportjaiban heterogének az érdekek, az értékek választása is eltérő. Iskolán belül is megjelennek a más-más igényt kielégítő értékek. A különböző értékek ellentétesek, az eltérés maga is érték, tolerancia birtokában ezek megérthetők és elfogadhatók. Az eltérések kulturált kezelése nevelés kérdése, arra készíti a tanulókat, hogy egyeztessék össze saját nézeteiket és cselekedeteiket mások nézeteivel és cselekedeteivel. Alapkövetelmény, hogy a tevékenységben mindvégig jelen legyen a tisztelet. Lóránd Ferenc írja: „Ha a pedagógus (a tantestület) fokozottan érdekeltté akarja tenni a gyerekeket saját viszonyaik alakításában, ha ez alapként hatja át az iskolát, akkor ennek rengeteg változata lehetséges. De nem lehetséges az olyan innováció, mely a vak engedelmesség technológiájának fejlesztésére irányul”. A nevelés biztosítja, hogy a diákok nem lesznek csupán értékelőfogadók, hanem eltérő értékeket ismerve maguk választják ki saját értékeiket. A türelem készítheti a tanulókat a mérlegelésre, a döntésre és az önállóságra. A gyermekek és az ifjak érdeke valósul meg az önálló értékválasztásban.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Márai Sándor: Füves könyv, Copryvit by, Bp., 1946. 145. p.  
Alain: Elmélkedések, Műhely, 1992/1. sz. 4. p.  
Vigília: 1993/1.sz. 65.p.  
Bayer József: A türelem esélye és a békétlen átmenet, Kritika, 1990/9. sz. 7. p.  
Azary Béla: „Őh remélj, remélj egy jobb hazát!”, A tanító, 1990/1. sz. 1. p.  
Lukovich Tamás: Demokrácia, településtervezés, Építészeti Szemle, 1992/2. sz. 274. p.  
Pócze Gábor: Toleráns iskola, Iskolakultúra (társadalomtudomány), 1993/10. sz. 73-75. p.  
Forgas, P.J.: A társas érintkezés pszichológiája, Gondolat K., Bp., 1989. 217-220., 228. 229. p.  
Nyíri Tamás: Az ember a világban, Pedagógia és Minőség, 1980/5. sz. 4. p.  
Maróti Sándor: A műveltségkép alakulása, Holnap, 1993/2. sz. 43. p.  
Márton József: Karrier – tegnap és ma, Vezetéstudomány, 1992/4. sz. 36. p.  
Kamarás István: Íme az ember!, Oktatáskutató Intézet, Educatio 12., Bp. 1990. 238-239. p.  
Lóránd Ferenc: A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben, Új Pedagógiai Szemle, 1991/7-8. sz. 16-17. p.

---

DR. H. TÓTH ISTVÁN  
Tanítóképző Főiskola  
Kecskemét

## Tények, adatok, összefüggések az olvasásra szánt órákról

Az irodalomról sokan, sokféleképpen vélekednek. Mi – másokkal együtt – nevelésszociológiai aspektusból azt valljuk, hogy „az irodalom az ember alanyi szükségleteinek (élményszükségletének és információszükségletének) kielégítését szolgálja anélkül, hogy valóságos (esetleg

veszélyes) eseményeknek lennie részese, mivel az irodalom a valóság mása, fikció (szépirodalom) vagy eseteleírás (tényirodalom).” (1)

A fenti gondolatot úgy is értelmezhetjük, hogy az irodalom a személyiség fejlődését segíteni képes, ha az olvasási élmények kialakítják az olvasás szeretetét, és ebből kiindulva az ember valóban szívesen olvas, keresi és meg is teremti az olvasás lehetőségét. A hipotézisünk megfogalmazását követő kutatások, vizsgálatok, összefüggés-feltárások egyértelműen igazolják: az *irodalmi felkészültség olvasásszeretéből*, az *irodalmi befogadóképesség* folyamatos fejlesztéséből, az *olvasottság* mértékének növeléséből, a gondolkodás fejlődését segítő *irodalmi képességekből*, továbbá az egyéni *irodalmi tudatból* felépülő pszichikus rendszer. Így válhat világossá mindannyiunk számára, hogy az *irodalomtanítás lényegében annyit ér, amennyi tanulót sikerül rákapni az olvasásra, illetőleg olvasó felnőtté nevelni.*

Az olvasásfejlesztő irodalomtanárnak sokféle tevékenységet kell gyakoroltatnia a sokféle készség-szintű, a sokféle szociokulturális adottságú olvasóval a helyes időarány figyelembevételével. Fel kell mérnie a pedagógusnak: mit nem tud a gyermek, mi a serkentőleg ható, a lemaradásból kiemelő többlettudása, majd ezek ismeretében lehet megtervezni a hátránykompenzáláshoz, illetőleg a tehetséggondozáshoz szükséges feladatokat, tennivalókat. Az értelmes, tudatos, az önművelést segítő olvasás elsajátításának szintjéig, majd folytonos, szakadatlan műveléséig hosszú út – egy olvasmányokban bővelkedő életút vezet. Mi, *pedagógusok és szülők* csak akkor szeretettjük meg az olvasást gyermekeinkkel, ha a *gyermekekkel együtt* komolyan vesszük az *olvasástanulást* sokszor fáradtságos óráit, a *könyv-, könyvtárhasználati* ismeretek elsajátítását, az igényesség növelhetőséget az *olvasásszokás* formálásában, a személyes *példamutatást az olvasás vonatkozásában* is. (2)

Az irodalmi felkészültség fejlesztéséhez tények, adatok, továbbá összefüggések ismerete kell. Dolgozatomban olyan, a mindennapi adatelemzést segítő vizsgálatot mutatok be, amely kapcsolódókat, támpontokat jelenthet a beosztott nevelőknek – pedagógustársaimnak – az olvasásszokás kialakításában és/vagy megszilárdításában.

A közelmúltban jelentős segítséget kaptam a kiskunhalasi Fazekas Gábor Általános Iskolától, a Szűcs József Általános Iskolától, valamint a Kiskunhalasi Általános Művelődési Központ általános iskolájától, továbbá a Mélykúti Általános Iskolától és a Jánoshalmi Általános Iskolától adatgyűjtésre. Ezúttal is köszönöm, hogy betekintheztem felelősségteljes olvasásszokást formáló pedagógiai programjaikba, illetőleg megismerkedhettem a jövő olvasóit gondosan fejlesztő, új utakat kereső kollégákkal is.

A következő kérdésekre választottak a gyermekek:

1. Szeretsz-e olvasni?
2. Mit szeretsz olvasni?
3. Mennyi ideig olvasol naponta (kb.)?
4. Szüleid olvasnak-e?

Lássuk az *ötödikesekről* tájékoztató adatokat!

Iskolák	1. Szeretsz-e olvasni?		
	igen	nem	néha
A kiskunhalasi iskolák (451 fő – 100%)	327 – 72,5%	93 – 21,0%	31 – 6,5%
A vidéki iskolák (171 fő – 100%)	126 – 73,7%	31 – 18,1%	14 – 8,2%
Együtt: 622 fő	453 – 72,8%	124 – 19,9%	45 – 7,3%

Mit szeretsz olvasni? (műfajok)	Iskolák		Adatok együtt (622)
	Kiskunhalasiak (451 fő – 100%)	Vidékiek (171 fő – 100%)	
a) regény	174 – 38,6%	56 – 32,7%	230 – 37,0%
b) tud.-fantasztikus	97 – 21,5%	37 – 21,7%	134 – 21,5%
c) mese	63 – 14,0%	42 – 24,6%	105 – 16,9%
d) vers	28 – 6,2%	19 – 11,0%	47 – 7,6%
e) újság	81 – 18,0%	17 – 10,0%	98 – 15,7%
f) más	8 – 1,7%	–	8 – 1,3%
Együtt	451 – 100,0%	171 – 100,0%	622 – 100,0%

Tekintsük meg az adatgyűjtésbe bevont 622 ötödikben tanuló diák olvasmányjegyzékét! Ez a lista azokat az olvasmányokat rögzíti, amelyeket legalább 10-10 gyermek feltüntetett cím szerint is a második kérdésre válaszolván.

Abigél  
A fantasztikus nagynéni  
A három testőr  
A kalózhajó  
A kék Liliom  
A két Lotti  
A kis herceg  
A kőszívű ember fiai  
Álarcosbál  
A láthatatlan légió  
Alexandros  
A lovagok titka  
A névtelen vár  
A nyolcadik utas: a halál  
A Pál utcai fiúk  
Arany János balladái  
A tizennyolcadik születésnap  
A 15 éves kapitány  
A vadon szava  
Az elveszett cirkáló  
Az olajkirály  
Bell és Sebastiane  
Bogács  
Bórharsnya  
Búvár zsebkönyvek  
Csutak és a szürkelő  
Delfin könyvek  
Édes mostoha  
Egri csillagok  
Fekete kalóz  
Gézengúzok a Balatonnál  
Gyermekrablás a Palánk utcában  
Háború a vadonban  
Hajónapló  
Hetvenhét magyar népmese  
Hihetetlen történet

Hu  
Huckleberry Finn  
Ida regénye  
Isten rabjai  
Két szekér arany  
Kincskereső kisködmön  
Koldus és királyfi  
Komáromi fiú  
Kökény kisasszony  
Lassie hazatér  
Láthatatlan ember  
Légy jó mindhalálig  
Nagymama képeskönyve  
Nyomkereső  
Nyomorultak  
Nyolcvan nap alatt a Föld körül  
Özönvíz  
Piszkos Fred, a kapitány  
Princesz  
Robinson  
Régi magyar mondák  
Robin Hood  
Salamon király kincse  
SOS, Titanic!  
Szebeni fiúk  
Szent Jupát a világ végén  
Tarzan  
Timur és csapata  
Tíz kicsi néger  
Tollaskígyó fiai  
Tüskevár  
Twist Olivér  
Vadölő  
Világ szép nádszál kisasszony  
Winnetou.



A viszonylag olvasottabb művek között találtam még ezeket is:

A vérfarkas éjszakája  
Az állatok nagy képeskönyve  
Az aranyember  
Az eltáncolt papucskok  
Az erdei házikó

Csilicsali Csalavári Csalavér  
Kalevala  
Lármás vizek  
Minden napra egy kérdés

A fenti adatok ismeretében feltárulnak azok az *olvasmánycategóriák*, amelyek iránt vonzód-  
nak mai olvasóink a 10-11 évesek körében:

állatokat bemutató írások  
családtörténetek  
fantasztikus témájú írások  
gyermekről szóló művek  
indiánregények

krimik  
mesék  
történelmi regények  
útikönyvek

Figyelemre méltóak az *értékítélet-motívumok* is. Ezeket a következő évfolyamo(ko)n a mű-  
ismertetés, kritika műfajok tanításakor is hasznosíthatjuk:

érdekes  
fordulatos cselekményű  
humoros  
izgalmas  
jó  
kalandos  
kedvesek a szereplők  
megható  
mulatságos

összefogásra tanít  
szeretem a kalandokat  
szeretem a meséket  
szomorú, de jó történet  
tanulságos  
veszélyes kalandokról ír  
vidám  
+ egyéb.

Az *egyéb* csoportba a következők kerültek:

elgondolkodtató  
félelmetes  
harcos  
küzdésre tanít  
más is élje át azokat az izgalmakat, ame-  
lyeket nekem nyújtott a regény

nem lehet abbahagyni ennek a mesének  
az olvasását  
szép mesék vannak a könyv lapjain  
unalomlázó  
vicces.

Ismerkedjünk meg az úgynevezett *időadatokkal* is, vagyis feltárul előttünk, hogy a vizsgálat  
(adatgyűjtés) idején mennyit olvastak mind a gyermekek, mind a szüleik, a kérdés szerint napon-  
ta, illetőleg általában.

Mennyi ideig olvasol naponta?	Iskolák – fő		
	kiskunhalasiak	vidékiek	együtt
10 perc körül	79	34	113
30 perc körül	263	87	350
1 óra körülbelül	82	39	121
1-2 óra körülbelül	27	11	38
Összesen	451	171	622

Iskolák	Szüleid olvasnak-e?			
	igen	nem	néha	együtt
Kiskunhalasiak	271 – 60,1%	36 – 7,9%	144 – 32,0%	451 – 100,0%
Vidékiek	95 – 55,6%	23 – 13,4%	53 – 31,0%	171 – 100,0%
Összesen	366 – 58,8%	59 – 9,5%	197 – 31,7%	622 – 100,0%

*Megjegyzés:* A fenti adatokkal csak és csakis tájékozódni kívántam. Semmiféle város-vidék ellentételtés nincs szándékomban!

*Kérdőíves tájékozódásom eredményeiből és az „Olvasásfejlesztő irodalomtanítás”- programban közreműködő (végrehajtó, elemző, alkotó) pedagógustársakkal folytatott beszélgetésekből arra következtethetünk, hogy az olvasás korszerű értelmezésével kapcsolatos szemléletváltás megindult, és jó úton haladó, biztató eredményekre jogosító mind a szülők, továbbá a gyermekek*

- gondolkodásában,
- szemléletében - beállítódásában,
- cselekedetében.

A konkrét tapasztalatok nyomán kiforró vélemények összességükben azt mutatják, hogy az olvasástechnika, az olvasásszokás, a könyv-, könyvtárhasználat készségének fejlesztésében kiemelt szerepet kapott:

1. az önművelési igény felkeltése és/vagy működtetése;
2. az olvasásszokást gondozó motívumoknak a személyiségbe történő beépítése;
3. a tanulók aktivitása, önállóságának kibontakoztatása, differenciált fejlesztése.

Az olvasásfejlesztő irodalomtanításban közreműködő pedagógustársaimmal együtt említettem feladataink között a legkülönbözőbb olvasástechnikákkal, a sokféle olvasmány-feldolgozó módszerrel, a könyv-, könyvtárhasználat bevált és új szokásaival történő rendszeres ismerkedést, elemzést, szükség esetén a beválasztások elvégzését. Ezek a feladatok s tevékenységformák hozzájárulnak

- a verbális kommunikációs készségek alapozásához és/vagy fejlesztéséhez,
- az önművelés különféle módjainak kialakításához és/vagy gondozásához,
- az akarati tulajdonságok erősítéséhez.

*Az olvasáshoz, a könyvhöz, a könyvtárhoz fűződő pozitív viszony kialakulása az egyén egész életére szól.* Azon túl, hogy behatárolja a gyermek iskoláztatásának, ismeretszerző tevékenységének a sikerét, önművelési igény szintjének a növekedését, a későbbiekben körvonalazza a társadalomban elfoglalt helyét is.

*A fentiek következtetéseképpen*

Fontos megerősíteni a belső motívumok (érdeklődés, kíváncsiság, önbecsülés, erőpróba, értékkövetés, önkontroll, felelősségvállalás stb.) szerepét az olvasástevékenységben, továbbá a szövegfeldolgozó, a megértést és az újabb igényt felkeltő mozzanatokban, feladatokban. Sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani:

- az elmélyült, szövegelemző olvasásra;
- az eseményeket, az érzelmeket mozgató okok keresésére;
- az összefüggések feltárására;
- az értelmes beszámolásokra;
- a hasznos és tanulságos beszélgetésekre;
- az értelmes vitákra. (3)

#### SAKIRODALOM-JEGYZÉK

1. H. Tóth István - Gálosné Szűcs Emília: *Irodalmi felkészültség.* In: Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények, Iskolakultúra, Budapest, IV. 1-2: 35-38.p.
2. H. Tóth István: *Olvasásfejlesztő irodalomtanítás* (doktori értekezés), Szeged, 1988.
3. H. Tóth István: *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (kandidátusi értekezés vizsgálati, adatgyűjtési szempontjai), Budapest-Kecskemét, 1993.

## Mit lehetne tenni, hogy a honismereti mozgalom méltó helyére kerüljön?

1990 nyarán a honismereti mozgalom újjászerveződött. A csillebérci találkozón – amely konferencia és akadémia is volt egyszerre – megvált eddigi fenntartójától, a népfronttól, s új úton indult el. Jelenleg szerveződnek a megyei és városi egyesületek, az országos Honismereti Szövetség már működik. De mi van az egyes településeken? Mit tesznek az emberek a városokban és a falvakban? Nem vagyok arra hivatva, hogy ítélek, de véleményemet leírom: a mozgalom gyenge lábakon áll. Igaz, Zalában is megyei fórumon megbeszéltük a feladatokat, igaz, hogy lakóhelyemen működik Városvédő Egyesület, de éppen most szűnt meg a Múzeum Barátok Köre, s azt tapasztalom, hogy se területileg, se egyénileg nem szökött magasabbra a nemzeti tudat és önismeret higanyszála. Tudok arról, hogy megyénkben az elmúlt nyáron a Lendva vidék kutatása keretén belül levéltáros kutatótábor volt középiskolásoknak, két éve pedig a cigány olvasótáborok is felvették programjukba ezt a témát. Ez azonban nem melengeti eléggé a szívemet, s ha arra gondolok, hogy Városvédő Egyesületünk is zömmel igen idős emberekből áll, meg a felnőtt, ifjúsági és gyermek honismereti körök szinte teljesen megszűntek, akkor csak a tennivalók hatalmas sora foglalkoztathat.

Mit kellene tenni? Mit lehetne tenni? Megpróbálom javaslataimat röviden összegezni.

### 1. Szervezeti kérdések

A) A legfontosabbnak a vidéki egyesületek létrejöttét tartom. Olyan egyesületek szerveződését várom, amelyek gyermekkortól az öregségig képesek átfogni, egységes keretbe rendezni a honismeretet szeretők eszméi igényeit. Kikre számítanék a mozgalom újjászervezésekor elsősorban?

- Iskolákban a történelemtanárookra és a gyermekönkormányzatok vezetőire;
- a települések önkormányzatában az oktatási bizottságok ezzel a munkával is megbízott képviselőjére;
- a közgyűjtemények dolgozói közül ugyancsak az erre a tevékenységre felkészített (felkészült!) személyekre.
- Semmiképpen nem bízám az egyesületek vezérkarát az amúgy is megterhelt könyvtár, levéltár vagy múzeumigazgatókra, hanem olyan állampolgárookra, akik ezt a tevékenységet „megszállottként”, tiszta hittel, teljes energiával fel tudják vállalni. Nagyon sok ilyen ember van a friss nyugdíjasok között is.
- Az egyesületek működőképességét az alapszabályon és az üléseken túl a feladat bizonyítja. Hiszek abban, hogy vannak még emberek Magyarországon, akik a napi lét öldöklő harcai közepe is akarnak valamit tenni a haza, a szülőföld jobb megismeréséért. Ezt a „valamit” kell realizálni, a harminc éves tapasztalatok alapján kibontani, erősíteni.
- Ahol lehet (iskolákban, munkahelyeken, közművelődési intézményekben, kis falvak önkormányzatában) szakköröket, köröket kell létrehozni! Szorgalmaznám, hogy ezekben a körökben vegyes életkorú tagság dolgozzon együtt.
- Szponzorok támogatásával évente és megyénként megszervezném a mozgalom vezetőinek (de az érdeklődőknek is!) évi továbbképzését tanfolyam vagy tábor keretében. Ugyanígy kellene szorgalmazni a körök találkozáját, különösen az ifjúság és az idősebbek kapcsolattartását.
- Ez a mozgalom sem élhet meg tájékoztatás, reklám, menedzsertevékenység nélkül.

## 2. Honismeret és művelődéspolitikai

„Mi lesz a honismereti mozgalom jövője? Az lesz a legfontosabb a jövőben, ha ott lesz az iskolában tanítókra, tanárookra bízva a honismeret is. Nem melléktantárgyként, nem elhanyagolhatóan, hanem beleépítve abba az alaptudásba, amit majd elvárhatunk minden általános oktatásban részt vett fiataaltól... Fel kell venni az iskolába, akár ezen a néven, akár népismeret néven.” Andrásfalvy Bertalan az V. Országos Honismereti Konferencián tehát pontosan meghatározta az alapkérdést: az ifjúságot tanítani, nevelni kell az iskolában. De hogyan?

A) Nézzük a jelenlegi legfontosabb oktatási dokumentumot, a Nemzeti Alaptanterv harmadik változatát!

- Először is le kívánom szögezni, hogy azt a kifejezést: honismeret, a kötelező iskolázás közös alapkövetelményeinek titulált dokumentumban nem találtam meg.

- Másodjára azt kerestem, hogy a honismeret tartalmi jegyeit melyik műveltségi terület rejti. Az ember és társadalom című fejezetben rátaláltam *A szülőföld és a nemzethez való kötődés* cím alatt. Nem tudom, hogy elég-e így megfogalmazni az alapkérdést. Elég-e az az irányelv, hogy ez a keret mindenkitől egyformán megkövetelhető, s az alaptantárgy feletti mezőben lévő másságot, a sajátost minden iskola, minden tanár saját meggyőződése szerint tanítsa? Itt jutunk el ahhoz a kérdéshez, ahol ez az ügy eddig is megfeneklett. Igen sok külső készítés kellett ahhoz a mi iskolánkban is, hogy a tanórákon, a délutánokon a gyerekek ezzel az ismeret- és tevékenységkörrel is foglalkozzanak.

Mi hozhatná a változást?

- Először is a felsőfokú tanintézetekben oktatni kellene a honismeretet. Ehhez a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola már tud tapasztalatokkal szolgálni.

- Ezután meg kellene tanítani a pedagógusokat arra (elsősorban a tanítókat, a történelem- és földrajztanárokat), hogy hogyan lehet az irányelvek keretein belül saját oktatómunkájukba beépíteni, alkotó módon alkalmazni a népismeret jellemző jegyeit. Akik eddig is elkötelezték magukat, akik valamennyire is értik ezt a munkát, azok számára a nagyobb megbecsülés biztosítása lesz az iskolák sikereinek záloga.

- Feltétlenül javasolnám még, hogy a helyi önkormányzatok, a területi oktatási központok írjanak ki pályázatokat arra, hogy az adott település, tájegység honismeretének tanítása hogyan kapcsolódhat az egyes tantárgyak tanításához. Ezeket a kis füzeteket sokszorosítva eljuttatnám az illetékes iskolákba.

- A pedagógusok képzésében, a továbbképzések során feltétlenül felhasználnám Zsolnai József és teamje által kidolgozott Értékközvetítő és Képességfejlesztő program honismeretre megfogalmazott pedagógiai célrendszerét, amiben elsősorban a személyiség értékeinek felszínre hozása a legjelentősebb feladat. Ha áttekintjük fejlesztő programjukat, látjuk, hogy a honismeret értékközvetítő szerepe nagy, az értékdimenziók között egyaránt szerepelnek a világnézeti, erkölcsi, politikai és kognitív feladatrendszerek.

B) Az oktatáson túl a művelődéspolitikai sokfajta tényezővel segíthetné, fejleszthetné, elismertethetné a honismereti mozgalmat:

- A területileg illetékes közművelődési könyvtárak, levéltárak feladata lenne, hogy rendszeresen adjanak ki, sokszorosítsanak a tájra, a lakóhelyre vonatkoztatott anyagot. A helyi kiadványoknak óriási értéke van.

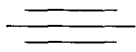
- Legalább időszakonként meg kellene jelentetni minden megyében honismereti folyóiratot. A zalai mozgalom folyóirata, a *Nótárius* jelenleg szünetel, kiadására nemsokára újból sor kerül. Az országos szintű *Honismeret* c. folyóirat megfelelő terítésére nagyobb gondot kellene fordítani!

- Jelentős művelődéspolitikai sikert könyvelhetnek el azok a települések, amelyek képesek emléknapokat szervezni. 1988-ban részt vettem a 700 éves Egervárért ünneplő község programjában. A jeles évforduló nemcsak az ünneplésre kínált lehetőséget, hanem az önvizsgálatra, a

közelmúlt és a jelen elemző értékelésére, s a helyzet pontos ismeretében a szükséges korrekciók megtételére is.

- Bármilyen honismereti rendezvényre kerüljön is sor, fontosnak tartom, hogy az emberek, a pedagógusok is találkozzanak egymással, közösségi élményben legyen részük, hiszen ma már elmaradtak a nagyszülők elbeszélései, elmaradtak azok az alkalmak, amikor az öreg a fiatalnak, az utána jövő nemzedéknek tudását átadhatta.

- Gyakrabban igénybe kellene venni a tömegtájékoztató eszközök által nyújtott lehetőségeket. Ezt nemcsak tájékoztatásra, hanem az emberek „nevelésére”, a hazafiság erősítésére is értem.



## *Tisztelt Előfizetőinkhez!*

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az 1994. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha újabb előfizetőket is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

### **MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

\*

### **SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!**

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt, 10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószám, lakcímet, munkahelyüket és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásait más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

DR. TÖRÖK GÁBOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Szép Ernő – szép!

Méricskélük: szép, szép, de azért nem annyira, mint x, y, z! Nem ünneplik meg igazán születésének 100., de tavaly már 110. évfordulóján sem. Csaknem harminc éve kitört az újszecesszió divatja. Rájöttek, hogy a korábban a szecessziót „meghaladó” irányzatok híveitől csak megvetően, fitymáló jelzőként emlegetett stíluskor teremtett tartós értékeket. A hatvanas évek közepén Magyarországon is tudományos gyűlések, ülésszakok vitatták meg a szecesszió sajátosságait, térbeli és időbeli határait, átfödéseit és viszonyát más egykorú irányzatokkal.

Ekkor kellett volna feltámadnia a lírikus Szép Ernőnek. Feltámadása késett. A közönség szinte csak a Karinthy által is parodizált *Gyermekjátékot* („Kérem én még nem játszottam”) ismerte tőle.

Aztán nem az irodalomtörténészek fedezték föl végül, hanem már egészen másképp verselő költők. Városiak, igen. De bizonyos körök kedvéért szögezzük le, nem zsidó származású költők. Nagy tehetségű utódok: élükön Tandori Dezső, követi őt Lator László és Várady Szabolcs, hogy csak néhányukat említsem.

Mint minden igazán nagy költő kapcsán megkérdezhetjük, hogy valóban csak egy irányzat képviselője volt-e, faggathatjuk az ő költeményeit is: valóban csakis szecessziós-e. *Van szecessziós nagy verse nem egy, és nem éppen a Gyermekjáték a csúcs köztük. Inkább „A jégvirágok holt hónapja”!* Ékes, kecses, csábító halálba hanyatlás, enyészetben találkozás, hullás. A sokat gyalázott, de érzékeny szimátú kispolgár éli át végletesen magánvilágában is a teljes európai válságot, a gyöngye kiúttalanságot, a tehetetlen tragédiavárást.

De aligha szecessziós a „*Homlokom lassan leáldoz*”. Hatvány Lajos méltán állítja az Emberek, az Előszó, „A vén cigány” megalkotója, Vörösmarty mellé, kései romantikus, szimbolikus megidézőjeként. Az ő újra megtestesülése ez a vihar, ez a sodrás, a pátosz. Szegény, szegény közönség, amely még mindig azt hiszi, hogy a nagy szenvedély, a pátosz valami szégyelleni való, valami művészi kisiklás, mert ezt tanítják neki ostoba kritikusok, színésztanárok, sőt irodalomtudósok is...

A maga korában már Tóth Árpád is tudta, hogy az első világháború öldöklésselenes oromművei közé odatartozik Szép Ernő *Imádsága* és a „*Világtalan katonák*” is. Melléjük? Inkább följük állítanám az „1917-ben” feltételes lehetőségeinek szimbolistán is puritán, szükséztű tömörségét.

Adyt idézi föl ez az „1917-ben” nem másolva, követve őt, hanem egyszeri képi állásfoglalásával az egyszerre magyar és egyetemes humanizmus mellett, látszat-egyhangúságában egyéni eszközt teremtve, olyat, amely szuggerál. Mint ahogy egy másik, immár nem szimbolista vagy impresszionista Ady-arcot tudunk csak a Szép Ernőé mellé képzelni az „*Add a kezéd*”-et olvasva. A Csinszka-versek költőjét. Realisztikusan egyszerű, új és irányzatok fölötti. Íme:

### ADD A KEZED

Add a kezéd mert beborult,  
Add a kezéd mert fű a szél,  
Add a kezéd mert este lesz.

Add a kezed mert reszketek,  
Add a kezed mert szédülök,  
Add a kezed összerogyok.

Add a kezed mert álmodok,  
Add a kezed mert itt vagyok,  
Add a kezed mert meghalok.

Sok az érzéseire hagyatkozó, gyakorlatlan versolvasó, aki azt hiszi, magyarázat nélkül is érti ezt az egyszerűnek, közérthetőnek látszó verset. Vannak aztán hivatásosan művészkedő széplelkek, előadók, színészek, akik féltik az elemzéstől a költemény „hímporát”: ezt csak tönkreelemezni, tetemmé boncolni lehet, s a poétikai boncmester működése nemhogy növelné, hanem megsemmisíti e kilenc sor hatását. Nem érdekelnék a széplelkek!

Észre sem veszik, hány érzelmi talányt, töprengeni valót, fejtörőt rejt Szép Ernő egyszerűsége. A vers lírai közléshelyzete még eléggé egyértelmű: a lírai én esendő férfi, aki közvetlenül a szeretett nőhöz szól vallomások őszinteséggel. (Nemtől független szölongatásnak, férfinak férfihoz szóló közlésének, vagy akár szülő-gyermek kapcsolatnak sokkal nehezebb felfogni a versbe sugallt közléshelyzetet. Vessük ezt inkább el.) De olyan egyértelmű-e a kilencszer ismétlődő *anafora* (előismétlés: „Add a kezed”)? Egyértelműek-e azok a *mert*-ek (nyolcszor, egyszer pedig odaértve)? Természeténél fogva minden költemény, minden műalkotás többértelmű, de legalább egyértelmű-e az újra meg újra felhangzó kérés, felszólítás egy-egy indoka, oka, okadó magyarázata? Semmit sem ért meg és érez át a versből az, aki egyértelműsíti!

*Add a kezed!* - a köznapokban anya is mondhatja a kisgyerekének a forgalmas utcán átkelve. Rászól, hogy valóban kézen fogja. De csak bele kell pislantanunk nagy értelmező szótárunk *kéz* címszavába, hogy rájövünk arra, amit tulajdonképpen úgyis tudunk: *add a kezed (rá)* = ígérd meg! *Add a kezed!* = hadd szorítsam meg üdvözlésül is, búcsúzásul is, mintegy elismerésül is. És: *Add a kezed!* = Jöjj hozzám feleségül!

A *mert* után ok is következhet (okhatározói mellékmondat), magyarázat, okadó magyarázat is (magyarázó mellérendelés), és mind a kettő (mint a német *denn* és *weil* kötőszó) azt is sűrítetheti, hogy *mert különben, mert ellenkező esetben, mert ha nem, akkor* (vö. német *sonst*). Mivel pedig versben áll ez a *mert* és épp ebben, olykor egyszerre, egyazon helyen is lehet érvényes két-három oksági viszonyfajta jelölésére. Magát az ok-okozati, megvilágítandó-magyarázó viszonyt persze nem a kötőszó hozza létre, hanem a tagmondatok, illetve a teljes szöveg tartalma.

Ahhoz azonban, hogy mind az előismétlésnek (=anaf.), mind az oki-magyarázó viszonynak (causa), mind a sorok 2. tagmondatának (=2. m.) többértelműségét egymást átható, besugárzó rendszerében áttekinthessük, legjobb először soronként végighaladnunk. Ki fog derülni, hogy itt a felszólító, kérő anaf. és a 2. m.-ok bennfoglaltan mindig tartalmaznak egy vagy több célhatározói mondatot is.

1. sor: a szó szerint értendő anaf. után az indok, a 2. m. egy minden olvasótól hozzáértett, mégis számba veendő következtetési sorral kapcsolódik: beborult, *tehát hűvösebb lesz, tehát fázni fogsz, fázni fog a kezed*, s itt válik az ok céljá: anaf. + *hogy melegesselek, melegítsem a kezedet*. De a *beborult* átvitt is érvényes: az ország, a világ, a társadalom, a nép és benne az egyének számára vált borússá az ég. A bennfoglalt oltalmazó-melengető szándék így válik átfogóbbá, több síkúvá.

2. a 2. m. szerint hideg, testünket átjáró, de meg is ingató légáramlattal kerülünk szembe! Anaf. + *hogy összefogódzkodjunk*, hogy biztosan *megálljunk a lábunkon*. Többféle értelemben is. Az 1. és 2. sor 2. m.-ának átvitt értelme majd belejátszik a következő anafora *kézfogás* jelentésébe.

3. átvitt és bennfoglaltan a) jön a sötétség a maga fenyegető rémeivel, védtelenségével, félelmetességével. Összefogva biztosabban, nyugodtabban érzed magad , b) jön kisebb-nagyobb

világunk „beesteledése” is, közeleg életünk estéje is, az öregség. Jó volna társasan megérkezni ebbe az estébe. Itt az anaf. halványan, de feleségül kérés is – fenyegető nyomatékkal. Anaf., *mert különben* egyedül érsz a közelgő öregségig.

Ha nem vetünk is el más mellékértelmeket, az első hármas lényege mindenképpen, több szinten is az, hogy „főképp a Te érdekedben”, Teérted, védelmedben, oltalmadban: *Add a kezed*. A második „tercina” ennek az ellentétele:

4. sor: melegíts te is, mert didereget a hideg, a láz, a körülöttem és bennem levő valóság, mindaz, ami van és ami közeledik (anaf. + *hogy ne reszkessek*: cél-ok 2. m.);

5. anaf. + *szédülök* – betegségtől, szédít a létbizonytalanság, kiúttalanság, a világ zűrzavara; segíts testileg is (anaf. eredeti jelentése), lelkileg is (anaf. = az összetartozás, egyetértés kézfogása) biztosabban megállanom. A *mert* itt már *mert különben* is. Cél-ok: *hogy ne szédüljek*.

6. Az anaf. után az 5. sor következménye is, a külső-belső borulaté, szélviharé is (1.–2.). A hiányzó kötőszó itt kifejtetlenül is: *mert különben, mert ha nem...* A 2. m. pedig jelen is, közeli, távoli jövő is; cél-ok: *hogy testi-lelki támaszom, megtartóm légy gyöngeségemben, elesettségemben*, sőt mint ahogy a 9. sor visszahat: halálközelségemben, halálra ítélt voltomban.

Ez a második hármas egyértelműen azzal indokolja az anaf.-et, hogy „a lírai én érdekében, miatta”. *Neki* van a másikra szüksége. A szintetizáló záró hármasban ez az utóbbi az inkább uralkodó jellegű, de az eddigieknél sokkal több megfajítási feladatot adó soraiban ott őrződik magasabb szinten az első „tercina” is.

7. sor: 2. m. bennfoglalt tartalma: *mert rosszat álmodok: társtalan kiszolgáltatottságról, kietlen magányról, gyilkos veszedelemről*. Így az előrefrén, az anaf. elsőleges jelentése: ragadj meg, rázz föl a rémálomból! És másodlagosan: légy feleségem, *hogy ilyet ne is álmodhassak!* Ébressz föl, hogy tudjam, nem leszek magányos! Mellettem vagy, érezzem ittlétedet! – És a másik ágon? Anaf. + *mert gyönyörűt* álmodok – egyedül. Végy részt az álmaimban is, a szép álomvilágomban is!

8. – a 6. és 9. együttes besugárzására: itt vagyok, tehát *még* teheted. A 7. soréra pedig: *mert az álommal szemben, a képzelt világgal szemben itt vagyok testi-lelki valómban*. Megjöttem. Köszönts, üdvözlőj! Az anafora érzésem üdvözlő kézfogását (is) kifejezi.

9. zárósor előismétlése: legerősebben az ellentétes okadó magyarázatot követeli: *mert különben...* *Add a kezed, hogy megmentsd az életemet*, csak te menthetsz meg, te tarthatsz meg. De a 8. sorral ellentétezve felszólítás a végbúcsúra, a végső elköszönésre is. Vége a mi sokféle kézfogásunknak... Hadd búcsúzzam úgy az élettől, hogy utoljára a Te kezedet érzem az enyémben!

Nem feledhetjük azonban el, hogy az igekötős, a befejezett szemléletű magyar ige – bár sokkal bonyolultabban, mint pl. az orosz – a formális jelenben is erősen jövő idejű is, és ez a jövő nem okvetlenül közeli. Így pedig az anaf. ismét feleségül kérés is: légy végleg az enyém, mert halálra ítéltségemben (és bennfoglaltan a tiedben) holtomiglan veled akarok élni, akár holnap halok meg, akár a távolabbi jövődben.

Az értékes versek zárósorai mindig súlyos, zsúfolt tartalmúak. Ne szegényítsük magunknak az élményt azzal, hogy a *meghalok* jövő idejének ezt a jelentéssugárzását nem érezzük, erre a kérélésre süketek maradunk!

Nem tagadjuk, a 7.–9. sor, a harmadik „tercina” inkább a lírai én érdekében, saját magának kéri, hogy *Add a kezed*. De a versbe fölidézett Másiknak, a 2. személynek vajon nem volna szüksége ilyen oltalmat adó és oltalmat kérő kölcsönös szerelemre? Ő is kap, ő is nyer ezzel a rejte följárlott holtomiglannal.

Így az 1.–3. sor tétele, tézise és a 4.–6. ellentétele, antitézise után a 7.–9. olyan összegzés, szintézis, amelyben súlypont ugyan az utóbbin van, melyben az Én önmagának kér, de nemcsak önérdékből, hanem adni is kívánva. Érzelmi dialektikus triáda, „tagadás tagadása” ez; vagy a filozófia helyett a zene nyelvén szólva: szonáta forma.



Nem a hangzás szecessziósan dekoratív, ornamentikus szonátája. Dallama nem behízlelgő, nincsenek csilingelő rímei sem. A záró sorpár végén sejlik csak igen egyszerű ragrímpár. Éppily egyszerű – bár némileg ravaszul puritán – a ritmus is. Valójában kéthangú, szimultán. Mert ütemezhető felező „ősi” nyolcasnak is. De miféle magyar nyolcas ez rímtelenül és páratlan, hármas sorszámú versszakokban? Erősebb benne a szabad jambus, amely nagyon is „szabad”: minden előismétlés choriambus (tá-ti-ti-tá), és a 2. sorfélék közül is ilyen kettő. Csak a többi kettő áll egy-egy spondeusból és egy-egy záró jambusból.

Ami átfogóan rendezett versszöveggé teszi Szép Ernő szövegét, az nem más, mint az egyszerű, összerakó és olykor ellentétező (7.-9.) paralelizmus, (gondolat) párhuzamsorozat. A különben sok hasznosat közlő két verstani szakembernek, Szepes Erikának és Szerdahelyi Istvánnak a formalista eltévelyedése, hogy kizárják a paralelizmust, a jelentéstanit a verstanból (vö. Verstan 1981., A múzsák tánca, Verstan kisenciklopédia 1988.) a verselési tényezők közül, sőt magából a verstanból is (a Biblia sok könyvét éppúgy, mint a finnugor, a magyar népköltészet számos alkotását is). „Az effajta ritmus ... nem versritmus” – szögezik le ellentmondást nem tűrve mindketten. Felfogásukat cáfolni bonyolult elméleti feladat. Nem itt van a helye, de sor kerül még rá.

Nekünk elég kimondanunk, hogy a rejtőzködő felező ősi nyolcas, a puritánul choriambizáló középcszúrájú jambikus hármas sor egységek *paralelizmusukkal együtt* rendeződnek *kötött* verssé.

Ezen a verstanin és a szerkezeti egységeken kívül föltárhathunk másféle rendezettségfajtákat is, amelyek adnak még művészi többletet.

Emlékezzünk csak a föltételezett vershelyizetre! Fölfoghatjuk a költeményt az „örök”-nek vélt férfi-nő közti hódítási játék és küzdelem rendezett érvsorának is. A férfitaktika előbb gyöngéden kedveskedve, majd a gyöngédségbe némi fenyegetést is vegyítve érvel, végül beveti a leg súlyosabb mélyebb lelki érveket. A másik kezét kérve följajánlja a magát, a végső társulást, szövetséget, holtomiglant. Kell-e mondanom, hogy az ilyen viadalban szokásos módon, lehetnek ezek az érvek itt-ott taktikusnak hamisak, hazugocskák. Érezhetjük ezt az első hat sor bármelyikében. De a befejezés felől visszanézve megigazulnak, súlyosakká válnak a taktikai föllentések is. Valóban *halálosan* komollyá.

Az érvekben van valami olyan elrendezés is, amelyet ábrázolási-kifejezési rendnek nevezhetnénk. Az első egység az idő jelenségeivel (ború, szél, esteledés) közvetít átvitt és bennfoglalt értelmet, a második az alany állapotával, rosszulletével, betegségével (reszketés, szédülés, összerogyás), a harmadik pedig az alany eszméletével, élményeivel (álom, a megjövétel öröme, halál). Ebből kisejlik valami egzisztenciálisan sötétülő fejlődés, fokozás. A mind nyíltabb alanyiség fokai ezek, a haláláig vezető út személyessége.

A halálíg hanyatlik e lépcsőkön az „Add a kezed”, de ettől még nem szecessziós, sőt még nem is okvetlenül „dekadens”. Hogy volna az, ha a szerelmi kérlelés érvsorának olvassuk? És ha másként? Az első tételével még ellenáll az elsőtétedésnek, még az alany kínál védelmet ellene. És a „zsarolás” után is nyitva marad a lehetőség, hogy a közös emberi sorsba nemcsak beletörődik, hanem megbékélhet vele az igazi társ elnyerésével. *Add a kezed!* Ha adod, holtan is tovább élek ebben a kézfogásban.

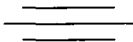
Nincs mit összefoglalnunk az elmondottakon túl: elemzésünk címén túl. Örüljünk, ha mások még további kincseket tárnak föl. Egyszerűségében, őszinteségében – netán „taktikázva” is –, tömörségében, hamis vigaszt nem kereső komor igazságában: szép ez a vers. Szép Ernő – szép.

\*

Elemzésesem nyilván középiskolában hasznosítható, ott is a több magyarórás osztályokban. Ez a vers nem példa a szecesszióra, sőt arról tanúskodik, hogy az ebbe az irányzatba beteretelt nagy alkotók kimagasló művei mennyire kimagaslanak belőle. A tárgyalás mozgósítja a mondat-tani ismereteket is. Egyébként a ma uralkodó nyelvészeti felfogás szerint minden verssorban magyarázó viszonyú mellérendelés van, mert az *azért* utalószót nem ékelhetjük be. Persze, a magya-

rázói viszonyoknak is több, itt is megnyilvánuló alfaja van. Az értelmezés azt is bizonyítja, hogy a bennfoglalt tartalmak általában célhatározói mellékmondatokká vagy következtető mellérendelésé fejthetők ki.

Maguknak a bennfoglalt tartalmaknak a tudatosításával megmozgatjuk, fejlesztjük a fiatalok érzelmi világát, miközben rábukkannak az átvitt értelmekre. Alkalmat ad rá, hogy vitázzunk a dekadencia sajátosságairól és hatáiról. Rákényszerít a végső létkérdésekkel szembenézni. Idősebb tanárok jól tudják, hogy a 16-18 évesek nemhogy éretlenek volnának erre, hanem nagyon is fogékonyak és érzékenyek.



DR. KUNOSS JUDIT

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola

Győr

## Három 3. osztályos nyelvtankönyv összehasonlító elemzése

Az 1993/94-es tanévtől kezdve a „hagyományos” tantervű 3. osztályokban tanító kollégák már háromféle nyelvtankönyv közül választhatnak. A felelősségteljes választás azonban nem könnyű feladat. Nem könnyű még abban az esetben sem, ha elolvastuk a tankönyvet bemutató ismertető füzetet vagy adott szakfolyóiratban megjelent ismertető cikket, esetleg bele is lapozhatunk az új taneszközbe.

A felelősségteljes döntéshez ugyancsak nem elégséges az „újdonságokkal” tanító kollégák tapasztalatainak meghallgatása, véleményük megismerése. Persze hasznos, ha ezekre is szert teszünk. Az eredményességhez azonban a fentiekben túl mindenképpen többre van szükség. Szánjunk a tankönyvek lapozgatására (Ne 15 percet, ahogy a Nemzeti Tankönyvkiadó szlogenje hirdette! Tanító 1994. 1. sz. 28. o.) jó néhány munkaórát, miközben szövegeik, képeik, feladataik, szemléletmódjuk „mögé” látunk, összevetjük ezeket elméleti háttérismereteinkkel, szakmai meggyőződésünkkel, valamint elvárásainkkal. Semmiképpen ne vegyen le lábunkról a kulcsin (igaz, ez is méltánylandó), a fő szempont a taníthatóság, a tanulhatóság legyen, amikor döntünk egyik vagy másik tankönyv mellett.

Az alábbiakban az egyéni szakmai meggyőződés formálásához, a választáshoz szeretnék segítséget nyújtani. Három 3. osztályos nyelvtankönyvet hasonlítok össze a teljesség igénye nélkül. A három nyelvtankönyv pedig a következő:

- Nagy J. József: Anyanyelvünk 3. osztály, I-II. k., Tankönyvkiadó, Bp., 1986.
- Nyelvtan-helyesírás munkatankönyv 3. osztály (Átdolgozták: Balatonné Sáfrány Erika, Bencs Vilmosné, Lerchné dr. Egri Suzsa), Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1993.
- Tolnai Gyuláné: Nyelvtan-helyesírás munkalap 3. osztály, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993.

A fenti taneszközökre a továbbiakban - az egyszerűség, a takarékoság miatt - a leírás sorrendjének megfelelően A-val, B-vel, C-vel fogok hivatkozni.

Az adott tankönyvek elemzését, összehasonlítását sokféle szempontból elvégezhetjük. Közülük az alábbiak segítségével vetem össze a háromféle nyelvtankönyvet, bemutatva értékeiket, fogyatékoságaikat.

1. Érvényesítik-e a funkcionális szemléletű nyelvtanítást?
2. Mi jellemzi tananyagrendszerüket?

3. Milyen szintű és mennyi nyelvtani ismeretet (szabályt) tanítanak?
4. Mit tesznek a nyelvtani fogalomalkotás érdekében?
5. Hogyan jelennek meg bennük a nyelvi minták?
6. Mennyire életszerűek?

### 1.

#### *A funkcionális szemléletű nyelvtanítás*

Szinte a 70-es évek közepéig az öncélú grammatizálás jellemezte nyelvtanításunkat. Ehhez persze – többek között – az akkori nyelvtankönyvek is hozzájárultak. Az öncélú nyelvtanítást leginkább az a tény jelezte számunkra, hogy tanulóink nehezen vagy egyáltalán nem tudták alkalmazni nyelvtani ismereteiket adott közlési helyzetekben, szövegkörnyezetben.

Nyilvánvaló, hogy a nyelvtani ismereteket, szabályokat nem taníthatjuk csupán önmagunkért. Ezek *eszközei* kell, hogy legyenek a nyelvhasználatnak. Ezért a nyelvtanítás nem korlátozódhat csak az elemkészlet és a szabályrendszer tanítására. Rá kell mutatnunk arra is, hogy adott nyelvtani fogalom *mire való beszédünkben, írásunkban*. A funkcionális szemléletű nyelvtanítás az adott nyelvtani fogalom szerepének tudatosításán túl szorgalmazott nyelvtani fogalom szerepének tudatosításán túl szorgalmazza az *élő- vagy írott beszédből* (tehát a szövegből) való kiindulást, de az oda történő visszatérést is. Ha tehát a megismert nyelvtani ismereteket a tényleges (a valóságos) nyelvhasználat során (adekvát feladatokkal, elsősorban szöveg- vagy mondatszinten) alkalmaztatjuk a tanulókkal, akkor tettünk a pontosabb, az árnyaltabb szó- és írásbeli kifejezés fejlődése érdekében. A fentebbi tanítói feladatokat részben a tudatosítás (az ismeretszerzés fázisa), részben pedig a gyakorlati alkalmazás során valósíthatjuk meg különösen akkor, ha az általunk választott nyelvtankönyv is lehetőséget ad mindezekhez.

A funkcionális szemléletű nyelvtanítás szemléletét leghangsúlyosabban az A jellel jelölt tankönyv érvényesíti. Halványabban ugyan, de a szemléletmód megjelenik a B jelű tankönyvben is. Nemcsak adott feladataik (lásd lentebb), hanem egy-egy fejezetcím is jelzi az iménti felfogást. (Pl. „Beszédünk, írásunk és a melléknév” - A jelű könyv. „A melléknév helyes használata” - B jelű könyv.) Elgondolkodtató számomra viszont, hogy a funkcionális szemlélet miért nem érvényesül az általam C-vel jelölt munkalapban. Elgondolkodtató annál is inkább, mivel maga a szerző, Tolnai Gyuláné indítja így taneszközüének ismertetését: „Új stratégiák, új feldolgozási szisztémák a nyelvtan-helyesírás területén.” (Tolnai Gyuláné: Heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer - kézikönyv és tanmenet 3. oszt. 36. o.). Az igaz ugyan, hogy a funkcionális szemléletű nyelvtanítás nem egészen új kíváncsi, ám mint stratégiát, érdemes követni, megvalósítani. A fenti szemléletmód alátámasztásául álljon itt néhány példa a két munkatankönyvből. Mindegyiket „A melléknév” témaköréből választottam.

Íme az egyik:

- ☞ Tamkó Sírátó Károlynak *A két katicabogár* című meséjében olvashatod a következőket:

Hatalmas erdő közepén, egy kerek tisztáson gyönyörű kis ibolyaréte virágzott. Ez az ibolyaréte tele volt katicabogarakkal. A napsütötte, meleg, porhanyós földet nagyon szerették a katicabogarak.

Reggelente innen indultak szállodálásukra, és ide tértek vissza estére, és elvégezték mindennapi katicabogár-teendőiket.

Többnyire egyenként szállodáltak, és mindegyikük külön-külön járta a maga útját.

Volt azonban két katicabogár, akik mindig együtt repültek: egy hétpettyes és egy ötpettyes...

- a) Mi történt a két katicabogárral? Írd tovább a mesét a füzetedbe!
- b) Húzd alá a szövegben a főneveket! Írd ki az összetett főneveket, s jelöld az összetétel határát álló egyenessel!

c) Írd ki a kérdésekre válaszoló ragos főneveket!

Mit? \_\_\_\_\_

Mire? \_\_\_\_\_

Mikkel? \_\_\_\_\_

Karikázd be színessel a ragokat a főnevek végén!

d) Csoportosítsd a szövegből a szavakat a következő kérdések szerint!

Milyen?

Mi?

_____	erdő	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

e) Milyen lehet még az erdő? Sorold fel!

f) Mi a különbség a következő oszlopok jelentése között?

hatalmas erdő	erdő
gyönyörű kis ibolyarét	ibolyarét
meleg, porhanyós föld	föld

Melyik oszlop jelent többet, melyik kevesebbet? \_\_\_\_\_

Miért? \_\_\_\_\_

Valakinek vagy valaminek a *tulajdonságát* jelentő szavakat *melléknévnek* nevezzük.

Például: szorgalmas (gyermek), piros (rózsa), kellemes (délután)...

*A jelű tankönyv II. k. 80/8. a-f.*

A fenti feladat több részfeladatból áll, valójában azonban az f feladata (a két oszlop összevetése, indokoltatás) az, amelyik rávilágít a melléknévnek a közlésben betöltött szerepére. E feladatot készíti elő a d feladat, ezért az f előtt feltétlenül meg kell oldatnunk a tanulókkal.

Lássuk a többi feladatot!

10. Rajzold le kedvenc állatot! Mutasd be szóban a kérdések alapján!

*Milyen? Mekkora?*

*Milyen szokásai vannak?*

*Miért kedves számodra?*

*B jelű tankönyv 119/10.*

A feladat a fentebb leírt alapelvet érvényesíti, azaz a megismert nyelvtani fogalmat alkalmaztatja a beszédben szövegszinten. Hasznosak a megadott kérdések, hiszen a leírás a „hagyományos” tanterv szerint csak a 4. osztályban tananyag. Már a 3. osztályban is képesek azonban a tanulók egyszerű leíró szöveget alkotni tanítói segítséggel. A feladatot kiegészíthetjük utólagos tudatosítással, nevezetesen azzal, hogy a melléknév pontosabbá, szemléletesebbé tesz beszédünket, írásunkat. Az alábbi két feladat ugyan csupán csak a szó, illetve a szószerkezet szintjén

alkalmaztatja a mellékeveket, láncszemként azonban jó szolgálatot tesznek a funkcionális felé vezető úton. Az első feladattal megéreztetjük a válogatás fontosságát, azt hogy nem mindegy, hogy mikor melyik mellékevet használjuk (B jelű tankönyv 117/2.), míg a második példa a szó szerkezeten belüli tudatos szóhasználatra nevel, hozzájárulva a nyelvi struktúra-alkotó képesség fejlődéséhez (B jelű tankönyv 130/6.).

A feladatok:

2. Keresd a mellékevek helyét!

*lila, hasznos, virágos, szerény, szorgalmas, csinos, piros, félénk,  
figyelmes, ügyes, apró, fodros, kicsi, erdei*



6. Keresd a mosolygós, zajos, szorgalmas, homályos, pontos melléknév hogyan? kérdésre válaszoló alakjához igéket! Írd le a szókapcsolatokat!  
mosolygósan köszöntötte,

## 2.

### A tananyagrendszer

Köztudomású, hogy a 3. osztályos nyelvtani tananyag gerincét a szófajok adják. Mindhárom nyelvtankönyv hasonlít abban, hogy a tanítandó szófajok sorrendje eltér a nyelvészeti munkákból ismert sorrendtől. Ezt a sajátosan didaktikai szempontú elrendezést elsősorban az életkori sajátosságok indokolják. Részben ezért indít mindhárom tankönyv a főnévvel. A másik hasonlósággal azonban nem értek egyet. Mindhárom taneszköz „tanít” ugyanis a tantervben nem szereplő anyagot. Pl. a toldalékokon belül a képző fogalmát szabályszerűen (A, C jellel jelölt tankönyvek), a névutó pedig mind a három tankönyvben megtalálható. E tény két szempontból is veszélyesnek tartom: 1. Az amúgy is zsúfolt 3. osztályos nyelvtani anyagot még meg is fejleljük a tudományosság látszatát keltve. Véleményem szerint nem lehet az életkori sajátosságokat meghazudtolni, még akkor sem, ha e korosztály bizonyítottan többre képes, mint azt korábban róla feltételeztük, illetve amit róla az adott tudományág leírt. 2. Véltetően nemsokára készülnek a nemzeti alaptanterv szerint a helyi tantervek is. Ez utóbbiakat remélhetőleg nem jellemzik majd a „mindent megtanítani kisiskolás korban” túlkapasai.

Ami a különbséget jelenti a szófajok egymásutániségében, az az, hogy két könyvben (A, B jelűek) az ige szinte ugyanazon a „helyen” található, míg a C jellel jelöltben a szófajok sorában utolsóként szerepel. A szerző indoka (tudniillik azért az igével zárja a szófajok sorát, mert ez a legerjedelmesebb tananyagréssz a 3. osztályban) számomra nem meggyőző érv. A fogalmazás-tanítást sokkal inkább segíti az a tananyag-elrendezés, amely a szófajok sorában előbb tanítja az igét.

Formailag viszont jóval szimpatikusabb számomra az a megoldás, amelyik a főnévhez szorosan kötődő szófajokat (névelő, kérdő, mutató, személyes névmás és a nem tantervi anyag névutó) *külön fejezetcímmel*, természetesen új oldalon indítva taglalja (B, C jellel jelölt könyvek).

### 3.

#### *Nyelvtani ismeretek, szabályok*

A nyelvhasználat tudatosságát több tényező is szolgálhatja. Közülük az egyik legfontosabb a nyelvtan, amely a nyelvre, a nyelvhasználatra vonatkozó ismeretek gyarapításával, képességfejlesztő szerepével egyúttal személyiségformáló tényező is. Természetesen nem mindegy, hogy milyen szintű (nehézségi fokú) és mennyi ismeretet (szabályt) tanítunk adott életkorban. Közismert, hogy a nyelvtan absztrakt fogalmakkal „dolgozik”, éppen ezért feltételez a befogadóról bizonyos szintű elvont gondolkodást, de általa ez a nélkülözhetetlen értelmi képesség fejlődik is.

Mindhárom tankönyv - különösen a B és a C jellel jelölt - elég sok nyelvtani, helyesírási szabályt tanít. Úgy gondolom, hogy e mennyiség csak részben magyarázható a zsúfolt tananyaggal. Sokkal inkább tankönyvírói ambíciókról van szó. Az ismeretek, szabályok nagy száma bizonyos fokig „megbocsátható” akkor, ha azok megszövegezése megfelel az életkori sajátosságoknak. Ez utóbbi kíváncsi a B jellel jelölt tankönyv felel meg elsősorban. A benne található meghatározások egyszerűek, világosak, úgy tűnik, könnyen tanulhatók lesznek a tanulók számára. Persze ez utóbbihoz a tanító ismeretszerzést irányító tudatos munkája is szükségeltetik. Motiváló hatású az a megoldás, hogy némelyik helyesírási tudnivalót a tanulóknak kell kiegészíteniük. Ezt a tevékenységet valószínű eredményesen végzik majd, hiszen ehhez garanciát jelentenek a megfelelően megválogatott és elrendezett szemléleti anyagok (*B jelű tankönyv*). Nem világos viszont, hogy ugyanebben a tankönyvben mi alapján írták a szerzők egyes szabályok fölé a „Jegyezd meg!” fölszólítást, míg a többi fölül ez elmaradt.

A *C jelű tankönyv*ben kétféle szabály található: egy részletesebb, ez egyúttal nehezebb is, valamint egy általánosabb, ami könnyebb. E mögött az a tankönyvírói törekvés húzódik meg, hogy a jó képességű és szorgalmas tanulók kapjanak többet. A differenciálás, a többet adás szándéka méltánylandó. Ám ezeknek a szabályoknak a tankönyvíró által szorgalmazott ajánlása megkérdőjelezhető. A szabályok fölött többek között ugyanis ez olvasható: „Tanuld meg a szabályokat folyamatos haladással, ezzel is könnyebbé teszed önmagad számára a könyv nélküli tanulást!” Nyilvánvalóan ez csak akkor igaz, ha a szabályok mögött megértett fogalmi jegyek állnak, tehát ha a szabálytanulást megelőzte a tanórai tudatosítás. Különben valóban azt gondolom erről, hogy ez pusztán magolás (vö. idézett kézikönyv 38. o.). Még akkor is az, ha a szabályok után megadott különböző színű téglalapokba (munkalap 7. o.) beír „valamit” a tanuló. Azt meg, remélem, nem gondolja komolyan a szerző, hogy ezáltal a tanuló „... az alkalmazni tudás birtokába jutott.” (Idézett kézikönyv 38-39. o.) Számomra a nyelvtani ismeretek alkalmazni tudása nem elsősorban azt jelenti, hogy egy adott mondaton belül variálja a tanuló a szórendet, illetve a szófajok sorrendjét, netán két szabályból alkot egyet (idézett kézikönyv 39-45. o.), hanem azt, amikor a megtanult nyelvtani ismeretet helyesen tudja alkalmazni különböző beszédhelyzetekben vagy az írott szövegben. Pl. ha beszédben pontosan használja a felszólító módú igealakokat, ha önálló írásbeli szövegmunka során az elbeszélést rokon értelmű igék használatával teszi változatosabbá, színesebbé, ha a leírásban kerül a van igét stb.

### 4.

#### *A nyelvtani fogalomalkotás*

Annak érdekében, hogy tanulóink a nyelvtani ismereteket, szabályokat értsék, és helyesen alkalmazni is tudják, tudatosan megtervezett és irányított fogalomalkotásra van szükség a tanító részéről. Ez utóbbi számos kérdést feltételez, amelyekkel a tanítónak tisztában kell lennie. Szerencsés esetben ezek nagy részét maguk a tankönyvek is tükrözik.

Melyek ezek a kérdések?

– Melyik következtetési mód segítségével tudatosítjuk a nyelvtani fogalmat? Ha ebből a szempontból vizsgáljuk a három nyelvtankönyvet, akkor kijelenthetjük: mindkét következtetési módhoz (az induktívhoz is és a deduktívhoz is) csak az A jelű tankönyv ad segítséget, illetve feladatokat. A B-vel, a C-vel jelzett tankönyvvel csupán az induktív következtetést alkalmazhatjuk, ha a nyelvtani fogalom tudatosításakor zömmel feladataikra támaszkodunk. Az igaz, hogy a gyengébb tanulók számára egy-egy nyelvtani fogalom megismerése induktív úton könnyebb feladatot jelent, hiszen az ismeretszerzés szinte valamennyi műveletét (mozzanatát) a tanító közvetlen irányításával – többnyire frontális osztálymunkában – végzik. A tanulók önálló gondolkodásának fejlesztése érdekében azonban nem mondhatunk le a deduktív következtetésről sem.

– Megfelel-e a nyelvtani tudatosítás alapjául szolgáló tényanyag a vele szemben támasztott követelményeknek? A fogalmi jegye(ke)t tükröző minőségnek, valamint a megfelelő mennyiségnek mindhárom tankönyv általában eleget tesz. Ami gyerekközeliségüket, egyszerűségüket illeti, ezek a minőségi jegyek inkább a B és a C jelű taneszközök szemléleti anyagaira jellemzők.

Fejlesztő hatásúak azok a tankönyvírói megoldások, amikor megfelelő képanyag vagy utasítás segítségével maguk a tanulók gyűjtik (állítják) össze a tényanyagot.

Íme egy-egy példa!

#### AZ IGE

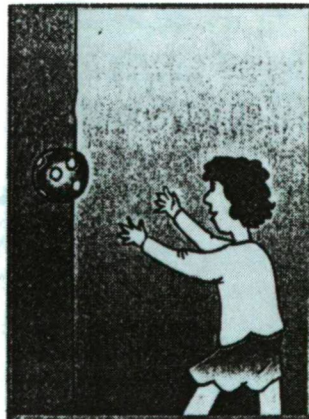
1. Töltsd ki a táblázatot Kormos István: A táncos bárány (ok. 90. oldal) című verses meséje alapján! Írd a főnevek alá a választ a mit csinál? kérdésre!

juh	dongó	ökörnyal	legény	prücsök	kutya	bíbic

B jelű tankönyv 73/1.

#### AZ IGE

1. Nézd meg a képeket! Írd a kép alá, mit cselekszenek a képen látható gyerekek!



C jelű taneszköz 48/1.

– Miféle támpontokat (fogódzókat) adnak a szemléleti anyag megfigyeléséhez, elemzéséhez?

Köztudomású, hogy a fogalom akkor mélyül el igazán (akkor lesz megértett), ha az elemzést többsíkú feladatsorhoz kötjük, amelyek mind egy-egy gondolkodási műveletet működtetnek pl. analízist, hozzárendelést, csoportosítást, kiegészítést stb. A fentiek jól leolvashatók mindhárom tankönyvben pl. „A főnév” témakörének indító oldalain. (A jelű tankönyv I. k. 36/5., B jelű

tankönyv 17/1., C jelű taneszköz 8/1., 2., 3. feladata.) Kár, hogy csupán egyetlen feladat után azonnal megjelenik a szabály a B jelű tankönyvnek „Az ige” (73/1.), a C jelű taneszköznek „A melléknév” (28/1) témakörét indító oldalán. Az alábbi két tankönyvi példa mindegyike ugyanannak a nyelvtani fogalomnak a tudatosításához nyújt segítséget. Nyilvánvalóan mindkettő másként valósítja meg e fontos tanítói feladatot. Az egyik kérdőszó megadásával segíti az elemzést (1. feladat), majd rögtön általánosít. A másik példa két részfeladatot is a megfigyelés és az elemzés szolgálatába állított (1. c, d.). A tanulóknak a tulajdonságot jelentő szavak önálló gyűjtésén túl hozzárendelést is kell végezniük, mielőtt általánosítanának.

### MELLÉKNÉV

1. Olvasd el a szavakat, majd húzd alá azokat, amelyekre milyen? kérdőszóval kérdezzünk!  
asztal, áll, mézes, úszik, egyenes, laza, bagoly, dal, lila,  
édes, csúszik, könnyes, nagy, tanít, gólya, éles, veszélyes
2. Írd egymás mellé az aláhúzott szavak kezdőbetűjét! (Az aláhúzás sorrendjében!) Ha jól dolgoztál, megkapod az aláhúzott szavak szófajának nevét!

### A melléknév élőlények vagy dolgok tulajdonságát megjelölő szó.

C jelű taneszköz 28. o.

### A MELLÉKNÉV

1. a) Nyisd ki az olvasókönyved a 135. oldalon!  
b) Másold le a kép alkotójának nevét és a kép címét!

- c) Írj a kép alapján az alábbi főnevekhez egy-egy tulajdonságot kifejező szót!

\_\_\_\_\_ paripa \_\_\_\_\_ nyereg  
\_\_\_\_\_ fék \_\_\_\_\_ kard

- d) Írd a tulajdonságok fölé, kire, mire ismersz?  
(Móra Ferenc: Árpád, a honalapító c. mondája is segítségre lehet!)



\_\_\_\_\_ hódoló  
\_\_\_\_\_ alázatos  
\_\_\_\_\_ engedelmes

\_\_\_\_\_ bátor  
\_\_\_\_\_ eszes  
\_\_\_\_\_ harcias

\_\_\_\_\_ fehér  
\_\_\_\_\_ kecses

Az élőlények, élettelen dolgok tulajdonságát megnevező szavakat melléknévnek nevezzük.

B jelű tankönyv 116. o.

### 5.

### A nyelvi minták megjelenési módja

A szóbeli és az írásbeli nyelvhasználat az anyanyelvi nevelés hatására bontakozik ki, fejlődik. A fejlődésnek három tényezője van: 1. beszélt vagy írott *nyelvi minták*, 2. a nyelvre, a nyelvhasználatra vonatkozó *ismeretek, szabályok*, tudatosítása, 3. tervszerű, tudatos *fejlesztő munka*.

Nem véletlenül került első helyre a nyelvi minta (példa), hiszen az anyanyelv elsajátításában is meghatározó szerepe van. A tanulók szűkebb és tágabb környezete sokféle nyelvi mintát kínál. Ezekbe beletartoznak a tankönyvek nyelvi mintái is. A témái, műfaji gazdagságon, változatos-



ságon (elsősorban az *A és B jelű tankönyveket* jellemzi) túl szintjeire (szó-, mondat-, szövegszint) is gondolok. Azzal a ténnyel, hogy a *C jelű taneszközben* (a versblokk kivételével) csak szószintű nyelvi mintával találkozhatunk, csak kevésbé tudok egyetérteni. Még akkor is, ha a programozást kívánó feladatok ezt a „szintet” feltételezik.

## 6.

### Életszerűség

Non scolae, sed vitae discimus! Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk! - mondja a latin közmondás. Azzal csak nyerne a tanulók, ha tankönyveink is gondolnak erre. Többek között ezért is megörültem, amikor a *B jelű tankönyvet* lapozgattam. Azok a feladatok, amelyeket idézek, igazolják, hogy a tankönyv szerzői szem előtt tartották az életszerűség elvét. Nem „nagy horderejű” feladatokról van szó. Olyanokról, amelyek egy-egy kis lépéssel hozzájárulnak ahhoz, hogy tanulóink ismereteiket alkalmazzák, az életben majd hasznosítani tudják. Az alábbi feladatokat „A főnév” témaköréből választottam.

Íme:

2.

**Jó, ha tudod:**

**A más nyelvekből átvett keresztneveket a magyar kiejtésnek megfelelően írdjuk.**

- a) Le tudod-e írni az idegen szavak alá a magyar megfelelőit?  
 Claudia    Jeanette    Mario    Marianne    Alice

---



---

- b) Írd betűrendbe szedve a neveket!

3.

**JÓ, HA TUDOD!**

**Az asszonynevek mai formái a következők:**

**Nagy Jánosné, Nagy Jánosné Kovács Anna, Nagyné Kovács Anna, Nagy Anna, Kovács Anna**

*B jelű tankönyv 25. o.*

4. Figyeld meg, hogyan rövidíthetjük az intézmények nevét!

*Budapesti Közlekedési Vállalat = BKV*

*Magyar Távirati Iroda = MTI*

5. Milyen intézmények rövidítései az alábbi betűszók?

Írd le, ha tudod!

OTP \_\_\_\_\_

MÁV \_\_\_\_\_

7. Írd le szüleid munkahelyének pontos címét!

---



---



---



*B jelű tankönyv 33. o.*

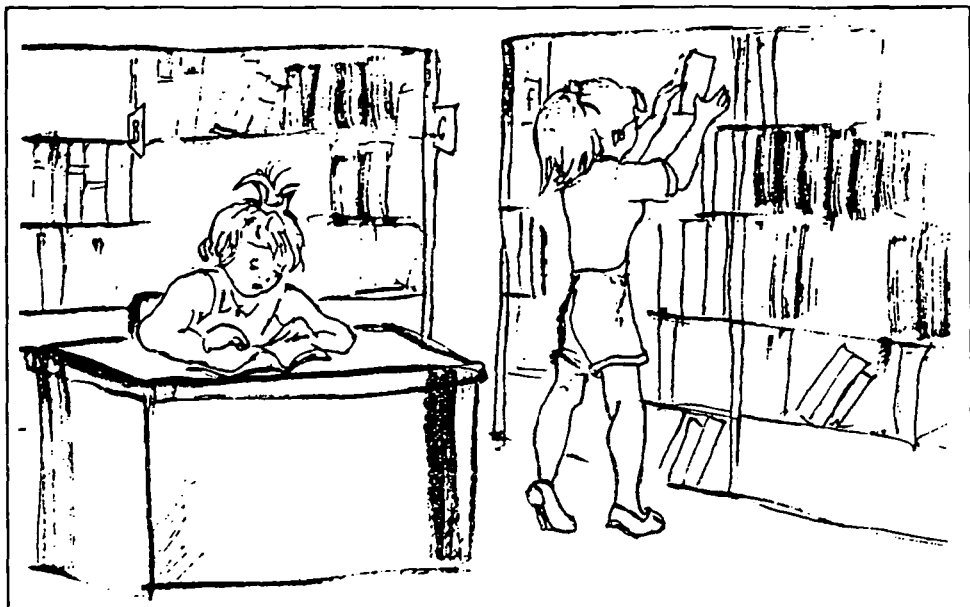
9. Tóth Péter szeretne beiratkozni az Országos Széchényi Könyvtárba.

Töltsd ki helyette a jelentkező lapot és a kérelmlapot!

Adatai a következők:

*Dunakeszin lakik a Petőfi Sándor utca 15. szám alatt. A Móra Ferenc Általános Iskolában tanul.*

*Lengyel Dénes: Régi magyar mondák című kötetét szeretné kölcsönözni.*



(A könyvtár neve)  
KÖLCSÖNZŐJEGY

Név: \_\_\_\_\_

Foglalkozás: \_\_\_\_\_

Lakás: \_\_\_\_\_

Munkahely: \_\_\_\_\_

KÉRŐLAP

A könyv szerzője: \_\_\_\_\_

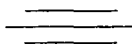
A könyv címe: \_\_\_\_\_

A kölcsönző neve: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*B jelű tankönyv 38. o.*

Válasszunk hát az alternatív tankönyvek közül önállóan, felelősséggel, legjobb tudásunk szerint! Ha a számukra legmegfelelőbb tankönyvek megválasztásán túl vagyunk, akkor általuk is segítsük tanulóink épülését. Ezért van tankönyv és tanító egyaránt.



## Művészetre nevelés tanórán kívüli foglalkozásokon

„...ha át akarjuk hidalni azt a szakadékot,  
amely ma művész és közönsége között tátong,  
akkor el kell határoznunk, hogy  
mindenkinek olyan alapképzést adunk,  
amely képessé teszi környezetének értő megfigyelésére.”  
(Walter Gropius)

### I. A foglalkozások célja

Az iskolázottsági szint megszerzésének esélyegyenlőségét biztosítják a vonatkozó törvények, rendeletek. Az élet minőségét meghatározó műveltség azonban nehezebben hozzáférhető a hátrányos környezeti hatások szorításában élők számára.

Hátrányos környezeti hatás többféle lehet, belőlük kettőt emelek ki.

1. A nagyvárosok – itt elsősorban Budapest – kínálta lehetőségek mindennapi csábításában élő emberek (kellő irányítással) már gyermekkorban könnyen részesülhetnek olyan kulturális élményekben, amelyekhez a vidéken – falvakban, kisvárosokban – élők csak közvetetten, ritkábban, illetve jelentős anyagi áldozatokkal (1.: iskolai szervezésben operaelőadás, zeneakadémiai hangverseny, jelentős múzeumi kiállítások, képtárak látogatása) jutnak.

2. A hátrány halmozódik, ha a családban nincs meg az igény arra, hogy a gyereket egy magasabb életminőség elérésére inspirálja.

A hátrányok leküzdésének egyik lehetséges eszköze a szakköri programom, amely minden településen (iskolákban, művelődési házakban, gyermekek házában) adaptálható.

Célom még, hogy a körülöttünk lévő értékeken keresztül eljuttassam tanítványaimat odáig, hogy ne menjenek el a szép mellett közömbösen, hogy építkezzenek az útszéli katángkóró nemes egyszerűségétől kezdve az ÉRTÉK – ezen belül a művészi érték – minden megnyilvánulási formájából.

### II. A csoportok szerveződése

Szerveződhet az irodalom, a képzőművészet, a zene iránt érdeklődő gyerekekből.

Ezekben a csoportokban lehet leginkább az önálló kutatómunkára, illetve az önállóságra alapozni. A tanár szerepe itt a szervezés, irányítás, kapcsolatteremtés könyvtárral, művészeti csoportok vezetőivel stb.

Alakulhat nagyfokú művelődési hátrányban élő tanulókból. Ezekben a csoportokban a tanár szerepe hangsúlyosabb, több vezetési feladatot kell vállalnia. A kezdő (általában 7. o.) évfolyamon szinte mindent együtt kell megoldani a tanulókkal. Például a tanár ajánl konkrét irodalmat, zenét, tevékenységi formát, amiből ki kell választani a legmegfelelőbbet egyéni ízlés szerint. Itt nagyobb óraszámban tervezhető az olvasás, fogalmazás, írásgyakorlat, könyvtárhasználat.

A vegyes csoportban a tanulói segítségadás lehetőségét kell felhasználni a személyiség optimális fejlesztésére.

### III. A komplexitásban rejlő lehetőségek

A komplexitást a településen meglévő képzőművészeti alkotások megismerése, hozzájuk témában, hangulatban vagy bármilyen más szempontból kapcsolható irodalmi alkotás, illetve zenemű keresése, illesztése biztosítja.

Közben formálódik a személyiség, csiszolódik az előadói, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, javul a vers- és prózamondás, természetessé válik a könyvtárhasználat, s a gyerekek bekapcsolódnak a település közművelődési vérkeringésébe. Mindezek alapozása, gyakoroltatása a tanóránál téma- és munkakeretében rugalmasabb szakkör lehetőségeinek kihasználásával történik.

#### IV. Feldolgozási mód

Képzőművészeti alkotás – Megfigyelés a helyszínen.

Szemponatok:

Az alkotás témája, anyaga, kidolgozása, funkciója, térbeli elhelyezése, környezetének elrendezése, (növényi kultúrák), az alkotás környezetének funkciója.

- Spontán beszélgetés az alkotás előtt (video- v. magnófelvétel készítése).
- A megörökítés lehetőségei: fénykép, rajz, más képzőművészeti technikák alkalmazása – egyéni felkészülés a rajzórán tanultak alapján.

Kutatómunka szakkörön, illetve két foglalkozás között:

- Ismerkedés a művész életével, gondolataival. Hol, mikor volt kiállítása? Kritikák gyűjtése, bibliográfia összeállítása.

Fogalmazás készítése a művészeti alkotásokról a tanult műfajok felhasználásával: leírás, levél, jellemzés, ismertetés, riport.

A video- és/vagy magnófelvétel megnézése, meghallgatása: (Alkalom arra, hogy szembesüljenek önmagukkal.)

- Mennyire vett részt a beszélgetésekben?
- Mondanivalójának nyelvi megformálása, beszédkultúrája.
- A nonverbális kifejezőképesség foka, az önfejlesztés elindítása (video).

A képzőművészeti alkotás témájához kapcsolódó irodalmi alkotások gyűjtése:

- Könyvtári munka egyéni felkészüléssel – esetleg önálló versírás.
- A gyűjtött anyag bemutatása:
  1. Miért választotta?
  2. Hogyan választotta? (A válogatás módszerének közreadása.)
  3. A felolvasás vagy előadás gyakorlása.
  4. Versmondás.
  5. Prózamondás.

Zenei anyag gyűjtése: (Ha van a csoportban zeneiskolás, elsősorban őket lehet a feladat megoldására készíteni.)

- A zenedarab ismertetése:
  1. Miért azt választotta?
  2. Hogyan választotta?
  3. A szerző, a kor, a műfaj jellemzői.
  4. A képzőművészeti alkotáshoz leginkább illő rész meghallgatása.
  5. Technikai eszközök használata.

Összefoglaló művek szerkesztése, válogatása:

Szemponatok: A képzőművészeti alkotás saját megörökítése

- fényképek
- festmény, illetve más technikával készült alkotás (ok)
- a legtalálhatóbb fogalmazás (ok)
- a témát leginkább megközelítő lírai v. epikai mű(vek)
- az alkotás hangulatát legjobban visszaadó zenedarab (ok).

Az összefoglaló egyben pályaműként szerepelhet az iskola, település meghirdetett pályázatain.

Kiegészítő foglalkozások: Városi Múzeum  
 Őszi Tárlat  
 Tavaszi Tárlat  
 Kiállítások  
 Emlékszobák  
 Művészeti csoportok munkájának megismerése

#### V. Éves órakeret:

Egy-egy téma feldolgozása 26–36 óra (13–18 foglalkozás). A program tehát 2 éves.

#### VI. Ajánlott irodalom

1. Művészetre nevelés a családban, A gyermek irodalmi, képzőművészeti, filmművészeti és zenei nevelése 6–14 éves koráig, Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó, 1976.
2. M. Kiss Pál: Művészetről mindenkinek, Corvina Kiadó, 1966.
3. Művészettörténeti ABC, Szerkesztők: Molnár Albert, Németh Lajos, Voit Pál, Terra Kiadás, Budapest, 1961.
4. Esztétikai ABC, írta és szerkesztette: Csiba István és Szerdahelyi István, Kossuth Könyvkiadó, 1978.
5. Művészeti lexikon, Főszerkesztők: Zádor Anna és Genthon Pál, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. I–IV. kötet.
6. Dr. Horváth Gedeonné: Sokoldalú szemléltetés az általános iskolai irodalomórán, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
7. Hoffmann Ottó: Útkeresés a fogalmazástanításban, Tankönyvkiadó, 1983.
8. Hernádi Sándor: Stílusiskola, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
9. Montágh Imre: Gyermekszínházok beszédnevelő könyve, Múzsák Közművelődési Kiadó.
10. Montágh Imre: Tiszta beszéd, Múzsák Közművelődési Kiadó.
11. Fischer Sándor: A beszéd művészete, Gondolat, Budapest, 1969.
12. Péchy Blanka: Beszélni nehéz!, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
13. Fischer Sándor: Retorika, Kossuth Könyvkiadó, 1981.
14. Szabó G. Zoltán – Szörényi László: Kis magyar retorika, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
15. Latinovits Zoltán: Verset mondok, Népművelési Propaganda Iroda.
16. Szabolcsi Bence – Tóth Aladár: Zenei lexikon, Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1965. I–III. kötet.
17. Brockhaus Riemann: Zenei lexikon, Zeneműkiadó, Budapest, 1985. I–III. kötet.
18. Pándi Marianne: Hangversenykalauz, I. Zenekari művek, Zeneműkiadó, Budapest, 1972.
19. Dr. Magassy László: A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
20. Koncz Endre: Fogalmazástanítás az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
21. Művészet című folyóirat.
22. Katalógusok tárlatokhoz, kiállításokhoz.
23. A Városi Könyvtár Médiatára.
24. Zenei anyagok magángyűjteményekből.
25. Verses kötetek.
26. Prózaí művek.

## Az egészség érték

Az egészségre nevelés az emberi élet és személyiség teljességén alapul és arra irányul. Az egészség pedig teljes értékű testi és lelki működőképesség, edzettség és ellenállóképesség. Ha mindezt folyamatként értelmezzük: az egészség fejlődőképes életvezetés, teljes életre való képesség, kiteljesedő élet. Ugyanakkor az egészséges élet egészségesen cselekvő, tevékeny élet.

A kisiskoláskorban jelentős szerepet tulajdonítunk az egészséges tevékenységek kultúra szükségletének kialakítására, melynek feltételei: a megfelelő ismeretek, helyes szemléletmód és beállítódás, megfelelő magatartási szokások és egészséges életvezetés (életmód).

Módszertani ajánlásukban arra vállalkozunk, hogy játékos, szórakoztató tevékenységgel az egészséges nevelés gyakorlatában megvalósítsuk az értékalkotó munkánkat. Programunkban építünk e korosztály pedagógiai és pszichológiai jellemzőire, a pedagógusok és szülők nevelésben kialakuló partnerkapcsolatára, a környezeti és társadalmi hatásokra. Tevékenységajánlatunk megvalósítható csoportokban vagy csoportközi foglalkozásokon, egy-egy alkalomhoz, heti vagy időszakos feladatokhoz kapcsolva, megítélésünk szerint azonban a folyamatelvet célszerű követni.

A programok előkészítésénél, tervezésénél érdemes meghallgatni, figyelembe venni a tanulókat, szülőket és a velük együtt dolgozó hallgatók véleményét, javaslatát. De készíthetünk a csoportokban ötletfalat, ötletládát, ötletzsákokat, ahová a gyerekek elképzeléseiket elhelyezhetik.

Meghirdethetjük az összegyűjtött ötletek alapján a programok előkészítéséhez a „Firkants!” plakátkészítő versenyt; ötletbörzét tarthatunk a meghívókártyák, étlapkártyák, programkártyák, jelvények elkészítésére, vagy a programok jutalmazási, elismerési módjaira is.

A tanulók egészségügyi ismereteinek gyarapítására szolgálhatnak: a szólások, közmondások, mesék, történetek, versek, dalok gyűjteményei. Az egészségnevelés támaszkodhat a rádió-, TV-, video-, filmfelvételek, „vitamin”-tesztek, totók kitöltése, „Kérdezz! – Felelek!” játék az egészségről, beszélgetések a tanulók problémáihoz kapcsolódva. Az iskola segítségével rendszeresíthetjük a salátabárt, a gyorsbüfét, a gyümölcsturmixot, a gyümölcsleveket (gyümölcscentrifuga segítségével), kalóriaszegény uzsonnák készítését, gyümölcstálakat a csapatszobában.

*Egységnevelési program, amelyhez javasoljuk a következő foglalkozásokat:*

„Szépek és nyencek” – terítési bemutató és verseny csoportok között.

„Csipetek csodái” – virágkötészeti bemutató.

„Vadvirágok” – teadélután gyógynövényekből.

„Te és a táplálkozás” – helyes étrend összeállítása.

„Cerbona” napok.

„Szójavarázslat”.

„Tetszem?” – ezt teszem, hogy csinos legyek.

Keleti torna, jóga gyerekeknek.

Fitness klub.

„Ápoltság, divat, egészség” – öltözködési tanácsok, divatbemutató gyerekeknek.

„Vidal Sassoon” – fodrász a családban, hajápolás.

„Blenda med” – fogápolási tanácsok.

„Gyere, nem fog fájni” – találkozó a fogorvossal.

„Vannak még csodák” – találkozó a természetgyógyással.

„Mozdulj!” – torna tízpercben.

Versenyek az erdei tornapályán.

S.O.S. – kihez fordulj egészségügyi panaszaiddal.

Tanácsadás a napköziben.

„Születésnapomra” – ünnepi eledelek gyerekeknek.

*A családokkal tervezhető tevékenységek:*

Oxigéntúra.

Vasárnapi (hétvégi) sportturmix családokkal.

„Gyöngyvirágtól – lombhullásig” környezetvédelmi órjárt a szülőkkel.

Népi gyógymódok – nagyszülők meghívása.

„Új élet – új felfogás”: orvos, védőnő, pszichológus, gyógyszerész, szülők tanácsai.

Évszakokhoz kapcsolódó séták a szülők közreműködésével, a gyerekek barátaival, a környék felfedezésére.

„Harmónia”: zenés, táncos délután a családokkal.

„Szomszédolás”: látogatás a kiskertekbe – családok meghívása alapján.

„A mi reformkonyhánk” – családok étkezési szokásainak bemutatása.

„Bagolylesen” – éjszakai túra szülőkkel.

„Fűben, fában orvosság” – gyógynövénygyűjtés a felnőttek segítségével.

Befőzés cukor nélkül, gyümölcszedés, lekvárfőzés – a családoknál, gyerekek közreműködésével.

Családi fogadóóra „Mit tegyek?” ha beteg a gyerekem: Vendégünk a családi orvos.

Ehhez a munkához kívánunk mindenkinek jó egészséget 2000-re!

---

---

HEGEDŰS KATALIN – MÓTYOVSKINÉ UDVAROS IDA

Jankó János Általános Iskola és Gimnázium

Tótkomlós

## Ünnepi műsor

A műsort olyan alkalmakkor mutattuk be, amikor értelmetlenül megölt emberekre emlékezünk kis településünk történetében. A műsor befejező jelenetét, a záróképet, a gimnáziumi tanulók tervezték, zenei betétekről is zömében ők gondoskodtak, illetve a zeneiskola igazgatója, Krásméri János készített ideillő részleteket.

### KAIN ÉS ÁBEL

*Színpadkép:*

14-15 éves tanulók előadásához tervezett műsor.

Betanította: Tóth Anikó osztályfőnök (Az 1. osztályos gimnazistákkal).

1. csoport

2. csoport

5. csoport

3. csoport

4. csoport

1. csoport: És mondá Isten: Teremtsünk embert a mi képünkre és hasonlatosságunkra, és uralkodjék a tenger habjain és az ég madarain, a barmokon, mind az egész földön és a földön csúszó-mászó mindenféle állatokon.

Teremté tehát az Isten az embert az ő képére.

*Kórus:* Isten képére teremte őt.

Isten képére teremte őt.

1. *csoport*: Az embernek pedig monda: ettől arról a fáról, amelyről azt parancsoltam, hogy ne egyél arról. Átkozott legyen a föld te miattad, fáradságos munkával élj belőle életednek minden napjaiban. Töviset és bogácskórót teremjen tenéked, s egyed a mezőnek fűvét.
- Kórus*: Orczád veritékével egyed a te kenyeredet, miglen visszatérsz a földbe, mert abból vétettél, mert por vagy te s ismét porrá leszel, mert por vagy te s ismét porrá leszel.
4. *csoport*: Nevezte vala pedig Ádám az ő feleségét Évának, mivelhogy ő lett anyja minden élőnek. És csinálta az Úr Isten Ádámnak és az ő feleségének bőrruhákat, és felöltöztetett őket. És monda az Úr Isten: Imé az ember olyanná lett, mint miközülünk egy, jót és gonoszt tudván. Most tehát, hogy ki ne nyújtsa kezét, hogy szakasszon az élet fájáról is, hogy egyék, s örökké éljen: Kiküldé őt az Úr Isten az Éden kertjéből, hogy művelje a földet, amelyből vétetett vala.
3. *csoport*: És kiűzé az embert, és oda helyezteté az Éden kertjének keleti oldala felől a Kerubokat és a villogó pallos lángját, hogy őrizzék az élet fájának útját. Azután ismeré Ádám az ő feleségét, Évát, aki fogan'vala méhében és szüli vala Káint, és monda: *Kórus*: Nyertem férfiat az Úrtól. Nyertem férfiat az Úrtól.
3. *csoport*: És ismét szüli annak atyjafiát, Ábelt. És Ábel juhok pásztora lőn, Kain pedig földművelő.
- Egy hang*: Te is a testvérem vagy, *Kórus*: de olyan, akitől félek
- Egy hang*: Te is a testvérem vagy, *Kórus*: de olyan, akit utálok.
- Egy hang*: Akire ránézel, *Kórus*: megremeg
- Egy hang*: Aki rád néz, *Kórus*: lelövöd.
- Ó, hogy egyszerre mindkettőnket elbír a föld. Miért nem nyílik meg alattad, miért nem dőlnek rád a hegyek, a vizek miért nem mosnak el.
- (Kassák Lajos: Az áruló – részlet)
2. *csoport*: Lőn pedig idő múltával, hogy Kain ajándékot vive az Úrnak a föld gyümölcséből. És Ábel is vive az ő juhainak első fajzásából és azoknak kövérségéből. És tekintte az Úr Ábelre és az ő ajándékára.
- Kórus*: Szállj, Ábel füstje, terjedezve szállj, mindenfelé, ahol szívet találsz, Szűnjék harc, gyűlölség és viszály, a béke lelkét vidd, amerre látsz.
- (Áprily Lajos: Szállj, Ábel füstje)
5. *csoport*: Kainra pedig és az ő ajándékára nem tekintte, miért is Kain haragra gerjede és fejét lecsüggeszté. És monda az Úr Kainnak: Miért gerjedtél haragra, és miért csüggesztéd le fejedet?
- Kórus*: Hiszen, ha jól cselekszel, emelt fővel járhat, ha pedig nem jól cselekszel, a bűn az ajtó előtt leselkedik, és reád van vágyódása, de te uralkodjál rajta.
1. *csoport*: És szól s beszél vala Kain Ábellel, az ő atyjafiával. És lőn, mikor a mezőn valának támada Kain Ábelre, az ő atyjafiára és megöle őt. És monda az Úr Kainnak: Hol van Ábel, a te atyádfia? Ő pedig monda: *Kórus*: Nem tudom, avagy őrizője vagyok-e én az én atyámfiának.
2. *csoport*: Hol van Ábel, a te atyádfia?
4. *csoport*: Nem tudom, avagy őrizője vagyok-e én az én atyámfiának?
2. *csoport*: Hol van Ábel, a te atyádfia?
5. *csoport*: Nem tudom, avagy őrizője vagyok-e én az én atyámfiának?
- Kórus*: Halottakat a sírban tovább élni nem szabad. Holttesteket hazugsággal takarni nem lehet.
- (Lakatos István: In Memoriam – részlet)
3. *csoport*: Mondá pedig az Úr: Mit cselekedtél?
- Kórus*: A te atyádfiának vére kiált énhozzám a földről. A te atyádfiának vére kiált énhozzám a földről.
3. *csoport*: Mostan azért átkozott légy a földön, mely megnyitotta az ő száját, hogy befogadja te atyádfiának véré a te kezedből. Mikor a földet műveled, ne adja az többé néked az ő termő erejét, bujdosó és vándorló légy e földön.





FALUDI SZILÁRD

Magyar Pedagógiai Társaság  
Budapest

## Magyar pedagógusok

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum sajátos Magyar Pantheonnal ajándékozik meg bennünket. A „Magyar Pedagógusok” című sorozatról, a kis sárga füzetekről van szó, amelyben kiváló pedagógusok sorakoznak fel. A legutóbb megjelent Felméri Lajossal 18 ilyen füzet van birtokunkban *Arany Jánosról, Kisparti Jánosról, Mikola Sándorról, Stoltmár Lászlóról, Lubrich Ágostról, Prohászka Lajosról, Weszely Ödönről, Székely Endrénéről, Sik Sándorról, Tettamanti Béláról, Lukács Sándorról, Schneller Istvánról, Kiss Árpádról, Faragó Lászlóról, Jausz Béláról, Oldal Annáról, Karácsony Sándorról és Felméri Lajosról.* (A szerzők: Simon Gyula, Zibolen Endre, Gáspár László, Szarka József, Németh András, Hunyadi Zoltán, Oláh János, Pukánszky Béla, Gácsér József, Franyó István, Kovács László, Horváth Márton, Tökéczki László, Mezei Károly, Mészáros István, Kontra György és Ágoston György). Közös vonásuk, hogy éltek, hatottak, égtek, – világító fátylaként – a munka, a hivatás lázában. Kitüntetést ritkán kaptak. Nehezen emelkedtek fel, és könnyen „megbuktak”.

*Stoltmár László* életútja is göröngyös volt. Az „élő világ” (a cönológiai szemlélet) apostola volt, aki a morfológiát, az alak- és rendszertant a tanulnivalók elejéről a végére helyezte, az erdő, a mező, a folyók, a tavak, a hegyek „élő világának” induktív anyaga után. Ugyancsak *Stoltmár László* volt hazánkban (az amerikai tesztológia jó ismeretében) a tantárgytesztek egyik meghonosítója, amit azután más tantárgyak gondozói is adaptáltak. Munkafüzetet is az elsők között szerkesztett. Legnagyobb alkotásai az életképes élő világ tankönyvei, számos ábrával, példamutató szakmai önmegtartóztatással (66 órára 38 órányi új anyagot tervezett – vajh, ha ma is megszívlelnék az ebben rejlő „praktikus” bölcsességet), s olyan ízes, szemléletes, szépírói magyar nyelvezettel, amelyet néhai *Lőrincze Lajos* is elismert. Hatásának legfőbb titka az volt, hogy a gyermekek között – és nekik élt.

*Oldal Anna* jóval több figyelmet érdemelne, már csak a *Lutterrel* végigvitt írásreform miatt is. Az ország első „kiváló tanítója” lett, annak ellenére, hogy a minisztérium tetszését s bizalmát nem sikerült kivívnia. Vallásos ABC-t és könyvet is írt.

*Tettamanti Béla* („Tetta bácsi”) megcsinálta az első magyar marxista igényű neveléstant. Háza és szíve állandóan nyitva állt tanítványai előtt. Jó kedélyű, derűs, humort kedvelő humanista ember volt, amellyel, hogy áldatlan vitákba keveredett a konzervatív *Prohászka Lajossal*, másfelől az „új nevelést” hirdető *Faragó Lászlóval* és *Kiss Árpáddal*.

*Prohászka Lajos* kultúrfilozófiai, pedagógiai rendszere keresztény-humanista, idealista, konzervatív, aki a nevelésben a tárgyi oldalt, az egyénfeletti kultúrát hangsúlyozza. Ez utóbbi klasszikus javain kell a növendéket úgy kiművelni, hogy e művelés ne csak átadás – tradálás – legyen, hanem arra is képesítsen, hogy a klasszikán kiművelt alanyok vissza is hassanak – alkotó módon – arra a kultúrára, amelyből vették, de amely a nemzedékek egymásra épülő munkálkodása következtében állandó átalakulásban van. Neveléstudományi teljesítményét annál is inkább ki kell emelnünk, mivel monográfiája (*Tökéczki László*) inkább „csak” a korban való történeti és politológiai elhelyezésén fáradozik, kevésbé méltatva 1937-es veretes didaktikáját és ma is tanulságos 1948-as tantervelméleti jegyzetét.

*Sik Sándor* az író, az esztéta, az irodalomtudós, a költő, a cserkész és pap mélyen vallásos. Életre szóló barátság fűzi *Radnóti Miklóshoz, Kodály Zoltánhoz*. *Sik Sándor* adott elő először

egyetemi szinten modern – kortárs – magyar irodalmat, *József Attilát, Adyt, Babitsot, Móricz Zsigmondot, Szabó Dezsőt, Németh Lászlót, Márai Sándort, Tersánszky Józsi Jenőt, Veres Pétert.* Szegedi irodalom tanszéke az országban a legnyitottabb, Makarenkót is kedvezően méltatja. Megalapítója és egyik vezéralakja a hazai cserkészpedagógiának. Híressé vált Vezetők Könyvét cserkészvezetőknek írja. Munkái (Pázmány, Zrínyi stb.) közül kiemelkedik 3-kötetes esztétikája, amely akkor is az 1948-as első Kossuth-díjasok közé emeli, amikor szerzőjének „árfolyama” vészesen zuhanni kezd.

*Székel Endré* az ominózus balatonfüredi országos pedagógiai konferencia egyik kezdeményezője (ahol is a legjobb erők új orientációt és bizonyos értelmű „jóvátételt” akartak érvényesíteni). Harcba száll a tanügyi hatóságokkal az elhanyagolt ipari tanulóképzés korszerűsítéséért és ezzel összefüggésben egy kísérleti iskola-variánsért. Végül súlyosbodó tudóbajjal a filozófiai intézet munkatársa. Ebben a minőségében még vitázik a *Makarenkó-kérdésről Hegedűs András*sall, aki szerint a nevelés hatalmát hirdető makarenkói pedagógia hamis képzet, veszélyes illúzió, amely akadályozza az ésszerű társadalmi cselekvést.

*Szokolcsy István* az örök töprengő, a nehezen szülő, akinek írásait a gyakorló pedagógusok „ronggyá olvassák”. Korszakjelző elemzését adta a pedagógia cél- és eszközrendszer dialektikájának, miközben sürgette és művelte az empirikus kutatásokat, az óramegfigyeléseket („teljes jegyzőkönyvek”), a kísérleteket és a méréseket. Tanulmánykötete a tanulói aktivitásról termékeny csapatmunka eredménye. Ma is figyelemre méltó *Székel Endré*ével műszaki hallgatóknak szánt didaktikája, sokan tanultak belőle.

*Mikola Sándor*, a fasori evangélikus gimnázium fizikatanára „A fizikai alapfogalmak kialakulásának” (1911), „A fizika gondolatvilágának” (1933), „A fizikai megismerés alapjainak” (1941) fáradhatatlan szerzője a nemzetközi gyakorlatban is egyedülálló módon akadémiai levelező – majd rendes – tagság mellett is megmarad gimnáziumi tanárnak. Olyan tanítványokat nevelt, mint *Neumann János és Wigner Jenő*. 31 évi tanárság után 1928-tól 1935-ig a fasori gimnázium igazgatója. Mindenkor élénken figyeli a nyugati reformpedagógiai mozgalmakat. Szerinte úgy kell a tanulót vezetni, hogy a tények hatása alatt az absztrakciók benne önmaguktól kifejlődjenek. Vallotta, hogy a jövő középiskolája nem tanító, hanem dolgozó iskola lesz. A reform lényege ugyanis a tanulói önállóságra építő munkaoktatás. *A fizikai tanulói gyakorlatok* (amikor is nem egyszerűen a tanár demonstrál a katedrán) hazai úttörője (1907). Mindemellét világhírű kísérleti fizikus – nem pusztán a „Mikola-cső” és egyéb maga szerkesztette kísérleti eszközei miatt –, hanem, mert a japán *M. Eughi* mellett (1919-1920) neki sikerült elektrolitot előállítania (1924-ben számolt be róla – nem tudva *Eughi* eredményeiről). Az oktatásban a szaktudományok lehető genetikus feldolgozásának a híve, amivel magára vonta *Németh László* figyelmét is. Szerette a szabad természetet – és az antik kultúrát.

*Lubrich Ágost* naponta 3-4 órát alszik, már hajnaltól az íróasztalánál ül, s egész nap – gyakran éjfélig – dolgozik. A lázas tevékenység eredményeként megszületik a négykötetes: *Neveléstudomány* (1868), amelynek megjelenése után az addig ismeretlen vidéki gimnáziumi tanár neve országszerte ismertté válik. Első helyen jelölik a pesti neveléstudományi tanszékre (1870). Az MTA rendes tagja, az Országos Közoktatási Tanács jegyzője lesz, de pályáját megtöri az ádáz rivalizálás a liberális Kármán Mórral és híveivel (Kármán kezében van „A magyar tanügy” folyóirat is). Valóságos – több éven át tartó – sajtókampány indul ellene, amely szerint a hívő katolikus pedagógus az „egyiptomi sötétséget” terjeszti. Érthető, hogy 1872-től egyre inkább visszavonul, s előbb megírja az első nagyobb összefoglaló magyar neveléstörténetet. Pedagógiájának alapvonása a vallásosság.

*Wesely Ödön* nem egyszerűen eklektikus (amint az róla elterjesztett), hanem szintézis-kezes: megkísérli egységes rendszerbe foglalni a korszerűsített herbaritizmus alapjait, a kultúr-filozófiai pedagógiát, a szociálpedagógiát, az értékelméletet, a munkaoktatást és a gyermektanul-

mányt. Ezt a törekvését tükrözik főbb munkái: A modern pedagógia útjain (1909); a Bevezetés a neveléstudományba (1923) és A korszerű nevelés alapelvei (1935). Az oly szépen fejlődő gyermektanulmányi mozgalom – Nagy László után – neki köszönheti a legtöbbet. 1903-ban, az I. magyar gyermektanulmányi kongresszuson „A gyermektanulmány és a pedagógia” címen megtartott előadásában a gyermektanulmányt a pedagógia alapvetésének mondja, művelésére állandó munkaközösséget tart szükségesnek, s követeli, hogy az egyetem – a tanárképzés – fogadja be falai közé a gyermektanulmányt.

Kiss Árpád és Faragó László „Az új nevelés kérdései” című munkájukkal frontot törnek – és a nyakukat, de nem vesztik el emberi tartásukat”. A magyar pedológia pere roppantja derékba életművüket. A gyermektanulmány, a gyermekközpontú pedagógia hazai úttörői, a később (a dogmatizmus éveiben) annyi botránkozást okozó pszichológiai és szociológiai komplex látásmód reprezentánsai.

Kiss Árpád humanista tudós (aki egy időben „hivatalból” megkapta a pejoratív kicsengésű „polgári” jelzőt) részint művelődésfilozófiai és iskolatörténeti munkásságával, részint – később – egzaktásra törekvésével és minden új iránti fogékonyságával, különösen pedig országosan szervezett tudásszintméréseivel tűnt ki, ez utóbbi ténykedésével bekapcsolta hazánkat a nemzetközi oktatásügyi kutatás vérkeringésébe (IEA) akkor, amikor az Európához való felzárkózás jelszó még nemigen hangzott el, és nem minden körben tartott kíváncsnak.

Faragó László 4-5 tudományban és nyelvben otthonos: a matematikán, a fizikán, az irodalmon, a történelmen, a pszichológián, a szociológián át a filozófiáig. 1956 után egy hosszabb „lappangási időben” a Pedagógiai Tudományos Intézet csendes dokumentátora, aki a külföldi oktatásügy és pedagógia haladásának termékeit „napra készen” szállította a döntést hozók háttérinformatikájának, a Tudományos Pedagógiai Intézetnek. Korábban a pesti pedagógiai főiskola igazgatója, illetve Kiss Árpáddal az Országos Neveléstudományi Intézet vezető munkatársa. Közös könyvük, a már említett új nevelés kérdései 1949 után hosszú ideig a „burzsoa áltudomány” iskolapéldájaként tartott számon. Zárkózott, sebzett emberként élt és halt meg. Tudását, munkabírást Szarka József egyedülállónak minősítette. Nem ok nélkül.

Karácsony Sándor sajátos szín volt a háború előtti, alatti és utáni magyar pedagógiai – és azon túli – közéletben. Protestáns, hívő „magyar egzisztencialista”, aki ugyanolyan tárgyilagossággal tanulmányozta Marxot, mint a „mély-lélektant”, Freudot, Jungot, Adlert. 1942-ben neveztek ki debreceni pedagógia professzornak. Óráin a legnagyobb terem is zsúfolásig megtelt. Szuggesztív előadó volt, mindenre nyitott, háborús sebesülése ellenére is mindig friss, jó kontaktusban az ifjúsággal. S minden haladó tényezővel. Társas lélektana felett folyt a szakmai vita. Mivel német-ellenes volt és fraternizált szomszédainkkal – járta a Felvidéket, Erdélyt; hirdette a szomszéd népekkel való megbékélést. Felfogása éppúgy szembenállt a két világháború közötti kor-szellemmel, mint a második világháború után egyeduralomra jutó ideológiával.

Legutóbb Felméri Lajosról, a kolozsvári egyetem első pedagógia-professzoráról jelent meg „kis sárga füzet” (1840-1894) „A neveléstudomány kézikönyvének” és évenként 8-10 publikációnak a szerzője. Neveléstörténetírásunk – miként pedagógiai lexikonjaink – elég mostohán bánnak vele. Alig ismerjük. Nem szerette Herbartot, Zillert, a porosz drillpedagógiát; ezzel szemben köztársaságpárti, liberális demokrata, aki fő művében említést sem tesz az osztrák-magyar monarchiáról s az uralkodóról, de lelkesedik a francia forradalomért, különösen pedig az angol parlamentarizmusért. A pedagógiában alapvetőnek tartja a gyermek megfigyelését, fejlődésének naplószerű jegyzését, a „kezdődő személyiség” tiszteletét, egyszerűen: a gyermektanulmány hazai előfutára.

Fény és árnyék játékát láthattuk. Mindez csak egy kis kóstoló, abból a gazdag termésből, amit az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum „Magyar pedagógusok” sorozata szorgalmaz és „forgalmaz”. Megmutatkozik két fő vonulat: a merev, rigorózus, autokratikus herbartizmus, a „gyermektelen” pedagógia és vele szemben a gyermekközpontú orientáció. Önkényes – arányai-ban véletlen (és bizonyára nem véletlen) tallózás olyan hagyományokban, amelyekről nem – vagy nem eleget – tudunk, de amelyek a mához és holnapunkhoz vezető utat egyengették.

DR. FÖLDES CSABA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

## Dr. Hoóz István: Baranya megye nemzetiségeinek jogállása, oktatási és kulturális helyzete

Kortárs művelődésügyünkben aligha akad aktuálisabb kérdéskör, mint a kisebbségek anyanyelvi oktatásának és kultúrájának feszítő problémái. Ennek fényében fokozott várakozással veszi kézbe az olvasó Hoóz István publikációját, amely a Baranya megyében élő „nemzetiségek” jelenlegi jogi, oktatási és művelődésügyi helyzetéről ígér áttekintést. Baranya vonatkozásában ez azért is különösen legitim, mert – mint a szerző rámutat (3. o.) – ez az ország egyik legszínesebb nemzetiségi megoszlást mutató megyéje: itt él a hazai németiség 40 százaléka, a horvát és a szerb anyanyelvűek 25 százaléka, de a cigány lakosság arányszáma is meghaladja az országos átlagot.

A kötet a megye kisebbségeinek történetét felvillantó bevezetést követően külön-külön fejezetben foglalkozik a nemzetiségi lakosság nyelvével, jogállásával, politikai részvételével, művelődésügyével, kultúrájával és a kisebbségi nyelv alkalmazásával. Ezen impozáns ívű tematika kifejtése azonban kevésbé válna be a tárgykör időszerűsége által jogosan keltett reményeket.

Az első megjegyzés már a címet illet(het)i: A szerző itt „nemzetiségeket” említ, dolgozatában viszont a nemzeti kisebbségek mellett – jogosan – a cigányokat is tárgyalja, akiket Magyarországon nem nemzetiségként, inkább etnikai kisebbségként tartunk számon. Így szerencsésebb lett volna a téma kijelölésekor egyszerűen a „kisebbségek” terminust használni.

A továbbiakban az anyag bőségéből és az ismertetés szűkös kereteiből fakadó dichotómia, de a recensens szakmai-kutatási profilja függvényében is, csak a német nemzetiségi lakosságra összpontosítunk. Megállapítható, hogy Hoóz nem végzett empirikus felmérést, kutatómunkát, hanem korábbi – sajnos különböző időpontokat tükröző, korántsem egységes – szakirodalmi és statisztikai adatokat összesít. Sem a felsorakoztatott tények, számadatok, sem azok értékelése nem a vonatkozó szaktudományok nivóját tükrözik. A terminológia és az elméleti háttér felvázolása is alapvető kritikai megjegyzéseket tesz szükségessé. Az első érdemi fejezet (9. o.) azzal a nyelvészeti dilettáns megállapítással kezdődik, hogy a „A Baranya megyében élő nemzetiségi lakosság ősei több hullámban kerültek ide, de valamennyien a nemzeti nyelvújítások létrejötte előtt hagyták el származási országukat. Ebből a tényből következik, hogy ma is több nyelvjárást beszélnek.” A valóság természetesen ettől összetettebb, elég talán, ha cáfolatként rámutatunk, hogy a nemzeti nyelvterületen is mindenütt mindmáig számos nyelvjárás él.

A művelődésügyről szóló fejezet a századelőtől a közelmúltig a magyar kormányzat nagylelkűnek feltüntetett kisebbségi hozzáállását optimista színekben vázolja, elismerően taglalja az idevágó törvényeket, rendeleteket, és a német iskolaügy virágzó helyzetét – gondosan elhallgatva, hogy mind a mai napig nincs egyetlen valamennyi tárgyat német nyelven oktató nemzetiségi iskola Baranya megyében, de máshol sem Magyarországon. E megkérdőjelezhető szemléleten túl sok helyütt igencsak pontatlanok és szakszerűtlenek a szerző megfogalmazásai. A 37. lapon olvasható: „A Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége néhány éve együttműködési egyezményt írt alá a budapesti Kulturális Centrummal”. Máris három gondolat merül fel: (1) a németek szövetségének 1988. óta nem ez a neve (ugyanazt a tévedést egyértelműen 1993-ra vonatkoztatva a szerző a 27. oldalon is elköveti), (2) mikor is volt a hivatkozott esemény, (3) mi is a „budapesti Kulturális Centrum”? Minden bizonnyal az NDK Kulturális és Tájékoztató Központja-

ról van szó – ami tehát nemcsak megfogalmazásbeli pontatlanság, hanem jócskán anakronizmus is, hiszen nemcsak az NDK, hanem a kultúrközpontja is utód nélkül (a Goethe Intézet nem az!) megszűnt. Nem vallanak túlzott precizításra az olyan kijelentések sem, mint pl. „az 1951/52-es tanévtől megkezdődhetett a német anyanyelvű gyermekek oktatása is” (37. o.) – a „német anyanyelvű gyermekek oktatása” természetesen nemcsak akkor kezdődött meg, képezték őket már korábban is, igaz, nem németül. Még cinikusnak is felfogható az a kitétel: „Mivel a német és horvát fiatalok túlnyomó többsége magyarul is beszél, szakképesítést magyar anyanyelvű oktatás keretében szerez” (42. o.). Persze, hogy magyar tananyelvű tanintézményekben tesznek szert szakképesítésre – lévén, hogy német nyelvű ilyen intézmény egyáltalán nem létezik. De megkérdendő, ha Hoóz szerint csak a „túlnyomó többség” tud magyarul, akkor vajon hol tanul a többi? Zavaró a szerző azon szóhasználata, mely szerint a középiskolásokat „gyerekeknek” (43. o.) nevezi – nyilván fiatalokra vagy tanulókra gondolt. Viszont a 47. oldalon a főiskolai és egyetemi hallgatókat titulálja „tanulóknak”. Igencsak sajátos interpretáció az anyanyelvi egyetemi stúdiumok kapcsán a baranyai németsegről így nyilatkozni: „Történelmi eredete, tagjainak mai személyes és rokoni kapcsolatai révén a német nyelvterület különböző tagjaihoz kötődik. Így német nyelven nemcsak németországi [sic!], hanem más országokban is tanulnak magyarországi ösztöndíjas hallgatók...” (44. o.). Intézményesített tanulmányi lehetőségekről érdemben nem esik szó, az egyetlen feltüntetett korábbi számadat is – bár ezt Hoóz nem tudatosítja – az NDK-ra vonatkozik. A nemzetiségi tanárképzésről is dicshimnuszszerűen cseng: „az állam nemzetközi egyezmények révén gondoskodik arról is, hogy a kisebbségekhez tartozó fiatalok a kisebbség nyelvén oktató külföldi intézményekben vegyenek részt képzésben” (46. o.) – kár, hogy nem igaz... A rózsaszínek lefestett helyzetképben többek között a továbbképzés is helyet kapott, melynek kapcsán a pedagógusok pl. „országismereteiket [sic!] igyekeztek kiegészíteni” (46. o.). Az adatolás itt sem tökéletes: a nemzetiségieket képző felsőoktatási intézmények felsorolásából (Kecskemét, Baja és Pécs mellett) kimaradt a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola; 1956-ban Pécsen nem német nyelvű [sic!], hanem német nyelvi tanítóképzést kívántak létrehozni. A szerző a valósággal szemben úgy ítéli meg, hogy a JPTE nemzetiségi hallgatóit pl. a „történelem, biológia, fizika, földrajz, matematika stb. német nyelvű oktatására is” felkészítik. A Német Tanszéken már a publikáció összeállításakor is több mint „nyolc oktató” tevékenykedett. Tudományos tanszék révén az pedig teljesen banális kinyilatkoztatás, hogy „nemcsak nyelvtanítás a feladatuk, hanem nyelvészetet, német irodalmat, nemzetiségismeretet, országismeret stb. is oktatnak” (valamennyi idézet a 46. oldalról). Sajnos, a féléves „berlini, lipcei és potsdami részképzésekről” is már csak múlt időben lenne szabad beszélni.

Nem világos, miért emlegeti Hoóz és a soproni főiskolát. Azt gondolná, azok is Baranya megyében vannak? Ha viszont a tágabb kontextus, az országos kitekintés céljából hivatkozna rájuk, nem tudni, a több közül miért épp ezekre esett a választása, hiszen „pl.” vagy egyéb megszorítást nem alkalmaz (47. o.). Arról nem is beszélve, hogy információi egyrészt elavultak, másrészt pontatlanok, mindössze egyetlen példa: az „innsbrucki főiskola” (47. o.) csak szakiskolai rangú pedagógiai akadémia.

A többi fejezet sem nyújt megbízhatóbb ismereteket. Így pl. szembeötlik, hogy a „Prelo” nem „német kultúregyesület” (49. o.), az említett „Hollabrunn és Baden” (51. o.) nem Németországban van stb. A recenzens egyik szeme sír, a másik nevet, amikor „A kisebbségek kulturális rendezvényeinek fajtái” pont alatt megtudja, hogy „országos rendezvénynek számítanak a ... közös kirándulások ... a kitelepített rokonok látogatására” (52. o.). A „tömegtájékoztató eszközök” fejezet büszkén nyomatékosítja: „A német nyelvűek számára többféle, Magyarországon kiadott újság, folyóirat áll rendelkezésre” (55. o.). Ha a szerző arra gondol, hogy a magyar nyelvű sajtótermékek egyben természetesen a németek számára is hozzáférhetőek (mivel nem német nyelvű újságokról beszél), akkor igaza van ugyan, de kijelentése súlytalan és semmitmondó. Ha német

nyelvű sajtóra gondol, akkor valótlant állít, hiszen német nyelvű nemzetiségi napilap egyáltalán nincs Magyarországon (az utóbbi évtizedekben nem is volt), országos német hetilap is csak egyetlen. A németekről szóló passzusban nem igazán értem, hogy a médiákat elemezve „a helyzetet javítja az a tény, hogy – főként a határ menti tájegységekben – jól vehetők a szomszédos országok televíziós adásai” (55. o.), hiszen Baranya megye nem is határos német nyelvű országgal.

Kifogásolható, hogy a legtöbb helyen nem tudni, mely évről melyre vonatkoznak a bemutatott számadatok, pl. az Országos Idegennyelvi Könyvtár által végzett statisztikánál (58 ff. o.), másutt indokolatlanul régi, pl. 1983-as adatok szerepelnek (vö. 53. o.). Zavaró, hogy bár a kötetben alig akad német megnevezés, az a néhány is általában hibás, pl. *Freundschaftverein* (27. o.), *Freundkreis* (28. o.).

Összességében megállapítható, hogy a kiadvány a korszerű szemlélet, a szakmai-tudományos színvonal, a megbízhatóság és az aktualitás kritériumaitól messze elmarad. A szakirodalmat nem, csak és kizárólag a szerző publikációs listáját gazdagítja.

*A Baranya Megyei Közgyűlés Kiadványa, Pécs, 1993. 68. o.*

---

DR. DOMONKOS JÁNOS

Fővárosi Iskolaszaktanatórium

Budapest

## Varga Vera: Róth Miksa művészete

Önmaga így vall üvegfestőművészetéről: „Nincs még egy olyan dekoratív művészet, mely oly mélységesen fogná meg lelkünket, mint az üvegfestészet, mert az üvegfestményeken beömlő világosság maga a megszínésített napfény, a tűzben nemesedett szín válik napfénné. Ez az oka a misztikus hatásnak, mely a dómok üvegfestményeiből felénk árad.”

A mozaik problémájával foglalkozva pedig: nem tudott belenyugodni a gondolatba, hogy a mozaik nagy múltú nemes művészetének – mely a 13. században élte fénykorát – vége szakadt volna, hogy ne lehetne megújulása.

Az üvegfestmény: átlátszó, színes üvegdarabokból minta szerint összeállított kép, főképp templomok, dísztermek ablaknyílásainak a díszítésére. Az üveglapocskákat ólompántok foglalják össze, melyeknek sötét vonalai egyúttal az alakok vagy díszítő minták körvonalait adják.

A mozaik: apró szemcsékből, színes (kőzet-, márvány-, üveg- stb.) kockákból összeállított valamilyen kötőanyagba ágyazott ábrázolás, díszítmény. A padlómozaik, majd később a falmozaik művészete különböző technikákat alkalmaz.

Róth Miksa üvegfestő-műtermét 1885-ben alapította Budapesten, míg 1897-ben meghonosította az üvegmozaik-művészetet. Üvegfestő- és mozaikműhelyének legszebb alkotásai a magyar iparművészet remekei. Róth Miksát, a historizmus és a szecesszió nagy mesterét még a művészetkedvelő közönség sem ismeri eléggé, pedig nap mint nap találkozhat csodaszép üvegfestményeivel a Szent István-bazilika, az Országház, a Magyar Nemzeti Bank, a Zeneakadémia, a Gresham-palota és más ismert középület ablakain, épületrészein.

A Helikon Kiadó most egy különleges kivitelű kötetben adja közre VARGA VERA: RÓTH MIKSA MŰVÉSZETE című gazdag, reprezentatív albumát, mely nem csupán a művek szakszerű bemutatására vállalkozik, hanem pontos tárgyleírások kíséretében, a művész életútjának, pályájának ismertetésére is. Róth pályafutása (1865-1944) nemcsak egy jelentős művész-, illetve vállalkozókarrier példázata, hanem a kortárs művészeti élet egy szeletét reprezentáló művelődés- és stílustörténeti stúdium is. Hisz világviszonylatban sem gyakori az ilyen hosszú, termékeny életpálya. Mennyiségben és minőségben egyaránt kiemelkedően jelentős művészi hagyatékot alkotott.

A Róth család német eredetű. A család legismertebbé vált tagja – Miksa – az üveg-

festészettel már kora gyermekkorában, apja, Zsigmond műhelyében kezdett el foglalkozni: elsajátítva a mesterség fortélyait. Édesapja volt ez időben hazánkban az egyetlen és utolsó céhmester, aki értett az ólomba foglalt színes üvegek készítéséhez. Az itt megszerzett mesterségbeli tudást külföldi tanulmányútjai során tökéletesítette. Önállóan, nagyon fiatalon, húszévesen kezdett el dolgozni Budapesten. A rendkívül tetszetős, szép anyag, amivel dolgozott és teljesítményének művészi színvonala hamar hozzásegítette a sikerhez. Sok megrendelést kapott a történelmi Magyarország legrangosabb épületeinek díszítésére: a pécsi és a debreceni tudományegyetemek aulái, az egri, a kassai, a gyulafehérvári székesegyházak ablakai, a marosvásárhelyi Közművelődési Palota és a szabadkai városháza üvegfestményei dicsérték keze munkáját. Külföldre is eljutottak művei. Egymás után nyerte el a párizsi, torinói, az amerikai St. Louis-i világkiállítások aranyérmeit. Elkészítette Norvégiában a sandefjordi és az oslói Fageborg-templom ablakait, Olaszországban a Museo del Risorgimento Kossuth-émléküvegfestményét, Mexico Cityben a Nemzeti Színház ablakait, hogy csak a legjelentősebbeket emeljük ki. Mozaikmunkái közül említjük meg a Zeneakadémia előcsarnokának mozaikját, a kőbányai plébániatemplom Szent Antal-tárcképét, a pannonthalmi Székesegyház homlokzati frízét, a Kerepesi úti temető Deák-mauzóleumát, melyet Székely Bertalannal együtt készített.

A századfordulótól a monumentális megbízások során egyre jelentősebbé vált együttműködése a gödöllői művészekkel, melyről maga így emlékezett meg: – Körösfői-Kriesch Aladárral és Nagy Sándorral való együttműködésem pályafutásom egyik legszebbike volt. Szerencsés egymásratalálásunk beszédes bizonyítékai a Nemzeti Szalon, a veneziai magyar kiállítási csarnok, a marosvásárhelyi kultúrház, a lipótmezei kápolna, a temesvári püspöki szeminárium, a budapesti papnevelő intézet oratóriumának üvegfestményei és mozaikjai, ennek az ideális együttműködésnek eredményei. – A lipótmezei kápolna üvegfestmény-együttese a magyar és nemzetközi szecessziós üvegfestészetnek is különleges értékű csúcsteljesítménye: ikonográfiai felfogásban, formai-színkompozícióbeli és technikai kivitelezésben egyaránt.

Az üvegfestőművész emlékeit így summázta Róth Miksa: „Az élet küzdelmeinek jótékony balzsama: a szépben való gyönyörködés. Hálás lehet az ember az Úr-istennek, ha őt azzal áldotta meg, hogy meglássa és átérezze a szépet, de méginkább tartozik hálával az, akinek megadatott, hogy a szép kultuszában töltheti el életét, és az alkotás örömeire részesülve, ízelítőt kap az Istenből, embertársainak pedig lelki gyönyörűséget szerez művészetével.”

A reprezentatív album a legjelentősebb Róth Miksa művek bemutatására, értékelésére, a művész életútja, pályájának ismertetésére kitűnő eredménnyel vállalkozott. Részleteket ismerhetünk meg Róth Miksa írásaiból és szemelvényeket az üvegfestészet történetéből, de a modern mozaikművészetről is. Külön fejezetek szemléltetően tüntetik fel Róth jelentősebb középületi üvegfestmény- és mozaikmunkái jegyzékét; az üvegfestészetben alkalmazott fontosabb üvegfajtákat és díszítőtechnikákat; útmutató jegyzeteket s a fontosabb ajánlott irodalmat. A kötet szerzője módszeresen fogja át és elemzi a gazdag Róth Miksa életmű összefüggéseit.

Helikon Kiadó Kft., Budapest, 1993.

---

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Farkas Olga: Rajzot tanítottam

Korunkban a vizuális nevelés jelentősége kihívásszerűen megnövekedett. Az élet minden területén jelentkező vizuális információözön, a rohamosan fejlődő ipari formakultúra, környezet-esztétikai igény, reklám és csomagolótechnika sürgeti a látás kiművelését, az esztétikai intelligencia széles körű elterjedését.



Az európai mércével mérve is jó színvonalúak a magyar kultúrán belül a vizuális nevelés eddigi eredményei. Elég, ha a nemzetközi gyermekrajzpályázatok magyar aranyérmesire utalunk. De a nemzetközi módszertani jellegű kiállítások (INSEA), kongresszusok is kitűnőnek ismerik el a bemutatott magyar anyagot. Utalva arra a tényre, hogy a művészeti nevelés *szabadsága* mellett lehet egyfajta *racionalisabb* vizuális közlőnyelv elsajátítására is törekedni, amely tágitja a tanulók vizuális információk iránti fogékonyságát. Mondható tehát, hogy a jó színvonalú és eredményes magyar rajzoktatásnak igen sok jól képzett, elhivatott, ma is működő rajztanára a megalapozói és zászlóvivői. Ennek ellenére kevés az olyan szakember, aki arra is rászánná idejét, hogy gazdag, eredményes pedagógiai tapasztalatait leírja, és így tegye közkinccsé. Talán azért van ez így, mert a vizuális közlőnyelv „internacionális”, olyan, mint a zene, leírt szavak nélkül is szuverén üzenethordozó a világ bármely táján.

Minderre csak azért utalok, hogy kifejezzem örömmöt amiatt, hogy akadt végre egy olyan szerző, aki vállalkozott arra, hogy kötetbe gyűjtse a rajztanítással kapcsolatos tapasztalatait. Külön jónak érzem a kötet szempontjából, hogy a szerző – amint írásából is kiderül – hosszú éveken át végzett kiváló rajzpedagógiai munkát egy szegedi általános iskolában.

A mű egy rajztanár másfél évtizedes alkotó-kutató munkáját foglalja össze az elmélet és a gyakorlat egységében.

A szerző a saját és a szegedi egyetem kognitív pedagógiai kutatásainak eredményeit adaptálja az általános iskola valóságos körülményei között. Ezek alapján egy kipróbált, a gyerekek teljes személyiségét figyelembe vevő program kivitelezését vázolja fel. Bemutatja, hogyan lehet alkalmazni a humanisztikus pedagógia eszköztárát a személyiségfejlődés serkentése érdekében az általános iskola 5-8. osztályaiban, a rajz tantárgy tanítása során. Az olvasót megismerteti ennek a pedagógiai-pszichológiai elméletének az alapvető értékével. Nevezetesen: az iskolai munka középpontjában a saját belső inspirációjától vezetve is az alakulni-fejlődni képes gyerek áll.

A dolgozat *tartalma* lényegében a gyermekcentrikus rajzoktatásról a személyiség- és képességfejlesztés rajzói lehetőségeiről szól az általános iskolai viszonyok között.

Foglalkozik a tanulás szervezésével, a tanári személyiséggel, a vizuális játékok leírásával, a „rajzban” feldolgozható témák megfogalmazásával, a gyermek képi gondolkodásának elemzésével kapcsolatos „melléklettel”. Az I. kötet szöveges anyagához kapcsolódó gyermekrajzok, fotók, illusztrációk egészítik ki, és teszik teljessé a kéziratot. Az illusztrációk legfőbb érdeme, hogy „saját anyagból” lettek összeválogatva, és harmonizálnak a szövegben megfogalmazott elképzelésekkel.

Az írásos anyag *nyelvezete* olvasmányos, egyéni hangvétellű, szakszerű és hivatásszeretettel sugalló.

Az itt leírt személyközpontú pedagógia nagy jövő előtt áll, ha még a mai lehetőségek mellett kissé *idealiztikusnak* hat is általános elterjedése.

A tanári beleérzőképesség, a tanuló partnereként való elfogadása, a pedagógiai segítségnyújtás, a hitelesség, a tanuló iránti bizalom, a tanári önnevelés, nem új fogalmak, eddig is minden *igazi tanár-személyiség* sajátja és fontos pedagógiai eszköztára volt, és ma is az.

A kötetet minden bizonnyal haszonnal forgathatják a rajz szakos tanárjelöltek és tanárok, a rajztanítás pedagógiájával foglalkozó oktatók és kutatók, valamint az óvónők, a napköziotthonban, a kollégiumban és a nevelőotthonban tevékenykedő pedagógusok is.

A könyv megvásárolható és megrendelhető a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Könyvpavilonjában (6722 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.).

JGYTF, Szeged, 1994.

# T. KISS TAMÁS:

## A magyarországi kulturális minisztériumokról (1867-1993)

A kötet a kiegyezéstől 1993. végéig terjedő időszak kulturális minisztériumainak működését befolyásoló – a szerző által fontosnak tartott – tényezőket tárgyalja. A könyv első fejezetében a kulturális infrastruktúra építésében betöltött állami és társadalmi szerepek vállalásáról esik szó. Egybegyűjtve olvashatóak azok a kulturális törekvések, irányzatok, amelyek politikai propagandaként fejtették ki a hatásukat. A minisztériumok jellegzetes kultúrpolitikai orientációinak a bemutatását követően a tárca vezetőinek műveléspolitikai nézeteiről és a demokrácia értelmezéséről értekezik a szerző. Külön rész foglalkozik az önértékelés problematikájával, valamint a minisztériumi budget és a művelődési élet néhány lényeges összefüggésével.

A kötet második fejezete a tárcák permanens átszervezéseink technikáiról, következményeiről, a minisztériumok hivatalnoki karáról, annak koronkénti alakulásáról szól. Végül a minisztériumok szerkezetének különféle ideológiai, politikai, szakmai és személyi szempontoktól vezérelt módosulásait, jellegzetességeit mutatja be.

A könyv harmadik fejezetében a programadó, illetve programjelző miniszteri beszédekből és nyilatkozatokból közöl válogatást. Az idézett megnyilvánulások tükrözik az adott kort, de a hivatalosan államilag szorgalmazott kultúrpolitikai törekvéseket és eszközöket is. Közvetítik és kifejezik, hogy az éppen illetékes miniszter mit, miért mondott vagy tett, próbált cselekedni a hazai kulturális életért, annak égisse alatt, esetleg arra történő hivatkozás alapján.

Végezetül a miniszterek vagy a tárca ideiglenes vezetésével megbízott irányítók szakmai-politikai életrajza olvasható. A biográfia többek között azzal a céllal készült, hogy az olvasó érzékelhesse a mindenkor tárcák szemléletét és kultúrpolitikai irányultságát befolyásoló személyes indítékokat.

A kötet a téma válogatott bibliográfiájával egészül ki. Az irodalomjegyzékben szereplő művek – könyvek, tanulmányok, cikkek, – az illetékes miniszterekről szólnak, esetleg a szerzők egyben maguk a tárca vezetői.

A könyv legvégén rövidítésjegyzék található, illetve angol, francia és német nyelvű rezümé olvasható. A minisztériumok székházairól készült felvételek, valamint a miniszterek portréi színesítik és teszik teljesebbé a kötetet. Ára: áfával 660 Ft.

*Kiadja a SOROS Alapítvány támogatásával a Villányi úti Konferenciaközpont és Szabadegyetem Alapítvány (Budapest XI. Villányi út. 11-13.).*

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 62/310-244

A lap kiadói gondozását a Főiskola Szakszervezete látja el.

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 62/310-122

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 5000 példányban

CORRECT Kft. Szeged

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.  
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérvénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.**